

317.287

ANDRAGÓGIA



Kultúra és Közösség
művelődéstudományi folyóirat

III. folyam XIII. évfolyam 2009 II. szám Ára 800 Ft

317.287



Kultúra és Közösség

művelődéstudományi folyóirat

III. folyam XIII. évfolyam 2009. II. szám Ára 800 Ft

HUNGARICA
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA



Lapunk szerkesztősége
az MTA Szociológiai Kutatóintézetének
Kultúrakutató Műhelyében működik

Főszerkesztő: Tibori Tímea
Főszerkesztő-helyettes: Németh István

A szerkesztőbizottság tagjai:
A. Gergely András, Kraiciné dr. Szokoly Mária,
Laki Ildikó, T. Kiss Tamás

Szerkesztőségünk címe:
MTA Szociológiai Kutatóintézet
1014 Budapest, Úri utca 49. Tel./fax: 224 0790

Felelős kiadó: Németh István

A kiadó címe:
Új Mandátum Lap- és Könyvkiadó
1143 Budapest, Francia út 33.

Olvasószerkesztő: Székely Beáta
Fotó: Halász Iván
Nyomás, kötés: Kánai nyomda
Felelős vezető: Kánai József

A 2009. évi négy szám 3200 Ft-os előfizetési díjáról szóló átutalásukat az alábbi bankszámla számon
kérjük teljesíteni: 10103173-40536023-00000003

Lapunk megjelenését
az Oktatási és Kulturális Minisztérium
és a Nemzeti Kulturális Alap

nka
Nemzeti Kulturális Alap

támogatta.

ISSN 0133-2597

Tartalom

Tibori Tímea: Ajánló

5

ANDRAGÓGIA – ALAPKÉPZÉS

T. Kiss Tamás: Túlélés, alkalmazkodás vagy/és innováció	7
Szűcs Norbert–T. Molnár Gizella: Pillanatfelvétel – az andragógiai BA-képzés első 3 évéről	21
Démuth Ágnes: Innovatív módszerek – képzési sikerek	26
T. Molnár Gizella: Esélyegyenlőség és felnőttképzés	34
Szécsiné Járasi Anikó: Andragógus-hallgatók tapasztalatai felnőttképző intézményekben	40
Gábrity Molnár Irén: Oktatásszervezés a Vajdaságban	45
Szalay István: A képzés természettudományos alapozásának eredményei	57

ANDRAGÓGIA – ÚJ IRÁNYOK

Szirmai Éva: A Gutenberg-galaxis és a kibertér között	69
Máté Zsuzsanna: A befogadói reflexiókról	77
Újvári Edit: Múzeumandragógiai foglalkozások a REÖK-ben	84
Viskolcz Noémi: Múzeumpedagógia	90
Orbán Hedvig: Az Agóra	93

ANDRAGÓGIA – MÁSKÉPP

Palcsó Mária: A lifelong learning-paradigma emberképe	99
Berke Zsanett: Felnőttképzés a szándékok és a valóság tükrében	103
Edelényi Adél: Felnőttképzési kezdeményezések az Európai Unió határvidékein	109
Balogh József Zsolt: Andragógia „díjójében” (Képregény)	115
Tibori Tímea: Lokalizáció és identitás globális szemszögből	120

SZEMLE

A. Gergely András: Kultúraközi kultúrák – gyorsolvasatban	133
---	-----

Szerzőink	136
-----------	-----



A hazai kétszintű képzés és benne az andragógia alapszak 2009 nyarán bocsátotta ki először azokat a hallgatókat, akik a megváltozott követelmények szerint végezték tanulmányaikat. Megmérettetés volt ez mind az oktatás és a képzők-képzettek aspektusából, mind a felhasználók, a munkaerőpiac oldaláról.

A *Kultúra és Közösség* az andragógia alapszak 3 éves mérlegét nemcsak esettanulmányokkal,

zóinek többsége a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének oktatói köréből verbuválódott, de olyan andragógusok írásai is olvashatók, akik más oktató-kutató intézet munkatársai. Közös bennük a hivatástudat, a szakmaszeretet, az egész életen át tartó megújulási igény és képesség, fogékonyság az új elméleti, módszertani megoldásokra, a szemléletformálásra.

Ajánló

5
K É K

statisztikai elemzésekkel, értékelésekkel mutatja be, hanem válogatást ad a különféle képzési területekről, különös tekintettel a specializációkra.

A hagyományos képzési háló tartalomelemzése helyett olyan tanulmányokat válogattunk ki, amelyek kritikusan mutatják be az andragógia BA szak főbb irányait részben az oktatók, részben a hallgatók szemszögéből, illetve érvelnek a megújulás irányai, módszerei, felhasználhatósága mellett. A dolgozatok szer-

A szerzők valamennyien kísérletező személyiségek, ezért írásaikban nemcsak egy adott szakterületről adnak hiteles képet, hanem felvetik azokat a kérdéseket, amelyek megválaszolására a nyilvánosságot, a kreatív gondolkodású és aktivitású egyéneket hívják partnerül.

Tibori Tímea
főszerkesztő



The photograph shows the building's design, which is a combination of traditional and modern architecture. The building is located in the city of [illegible] and is a landmark of the city. The photograph was taken by [illegible] and is a part of a series of photographs that show the architecture of the city. The photograph is a black and white photograph and is a part of a series of photographs that show the architecture of the city.

„Jót s jól, ebben áll a nagy titok!”
(Kazinczy Ferenc)

A paradigma és a paradigmaváltás fogalmát Thomas S. Kuhn műve tette ismertté az 1960-as években. A szerző szerint a paradigma adott időszakban egy konkrét tudomány művelői között kialakult és intézményesült közmegegyezés arról, hogy mi a szóban forgó tudomány tárgya, feladata, hol húzódnak a tudományos érvényesülés, illetve érvénytelen kérdés-

amikor ez a paradigmába vetett bizalom meginog, például azért, mert olyan „tényt” kell megmagyarázni, ami a korábbi paradigmában esetleg nem számított ténynek. A paradigmaváltásra akkor kerül sor, amikor a tudósok többsége elfogadja az új értelmezést a további tudományos tevékenység alapjaként – vagyis ha az új tudásrend képes intézményesülni, létrehozza saját tudományos intézeteit, tanszékeit, lapjait, illetve átveszi a korábbiak feletti ellenőrzést.¹

T. Kiss Tamás

Túlélés, alkalmazkodás vagy/és innováció

Egy felsőoktatási szakemberképzés kimunkáltságának
kényszereiről, ellentmondásairól és lehetőségeiről

7
K É K

feltevések közötti határok, továbbá mely feltételek mellett lehet valamely álláspontot egyáltalán tudományon belülinek elfogadni. Kuhn úgy látja, hogy a mindennapi gyakorlatot irányító tudásrend a fejlődés egy bizonyos pontján válságba juthat. A válságot nem egyszerűen az anomáliák száma okozza, hiszen a tudományos gyakorlatnak természetes része az anomália: tények, melyeket – még – nem tudunk értelmezni. A „normál” tudományos időszakban azonban a tudósok bíznak abban, hogy előbb vagy utóbb minden előkerülő anomáliát meg tudnak majd magyarázni a paradigma keretein belül. A válság akkor következik be,

Preambulum

A „népművelő – közművelődési és népművelési előadó – művelődésszervező – művelődési menedzser – andragógus-képzés evolúciós folyamata” az eltelt több mint hatvan év során a nehézségek sokaságaival szembesült. A képzés fejlődését és alakulását gyakorlati öveztek ellentmondásos, sőt ellenséges körülmények. Létezését és váltásait, a társadalmi és gazdasági mozgások, a kulturális területeken jelentkező változásokkal is tarkított folyamat közepette, az akadémiai tudományrendszerre épülő felsőoktatási keretek között kellett folyamatosan bizonyítani, miközben a gyakorlati szakemberek és

a szaktanszékek állandóan célmeghatározások kényszereivel, öndefiníálási nehézségekkel szembesültek. Időről-időre válaszokat kellett adni/keresni arra a kérdésre, hogy mik a jellemzői és alkotóelemei a szakmai identitásnak?²

Paradigma 1.

Politikai indíttatású kezdet.

A felvilágosító népművelő,
aki közművelődési szakember

A szakképzés – „születése pillanatában” – három alapvető problémával találta magát szemben. Az 1956-os forradalom (népfelkelés és szabad-

Andragógia – alapképzés

sükség. Ezért az 1960-as években sohan úgy fogták fel a képzés megindítását, mint a politika erőszakát a tudományon.

A másik, sokkal komplexebb probléma akkor jelentkezett, amikor célként fogalmazódott meg a műveltségkialakítás. Felismerték, hogy e folyamatnak törvényszerűségei vannak, a beavatkozás nem lehet önkényes, tetszőleges. Márpedig ha ez így van, akkor sajátos felkészültség kell hozzá. Olyan szaktudásra van szükség, ami túllép a rendezvényszervezői felfogáson, és képes arra, hogy feltárja, megállapítsa, az adott társadalmi csoportoknak mire van szükségük a kultúrából, és mit képesek abból elsajátítani.³ Magyarországon a népművelési teendőket a kiegészítés (1867) óta hagyományosan a tanítók, tanárok végezték, munkaerőköltségi kötelezettségük volt „világító lámpaként” tevékenykedni. Szakmatörténeti tény, hogy – képletesen fogalmazva – a szakma „szülőszobája” a népiskola, „szülője” a néptanító volt, amely és aki még hosszú ideig befolyásolta a népművelő munkavégzési kultúráját és szakmai identitását. A népművelés tanítható szakmaként történő állami/kormányzati elismerése változásokat eredményezett. A szakképzés bevezetését követően mindinkább szakmaiatlannak kezdett minősülni a tanító és a tanár népművelő munkája, mérséklődött a pedagógusokra háruló iskolán kívüli feladatok elvégzése. Mindezek következtében részint kezdetét vette a pedagógustársadalom folyamatosan visszahúzódása a népművelési területekről, részint átrendeződött a szakképzett népművelő és a pedagógus közötti együttműködés. A tanítók és a tanárok népművelési munkálkodásai elsősorban a különféle öntevékeny (néptánc, énekkari, amatőr művészeti stb.) közösségek vezetésére és az ismeretek terjesztésére koncentráltak.

A harmadik problémát az idézte elő, hogy a képzés megindítására a felső-

oktatásban akkor került sor, amikor az erőszakos tudatformáló szándékkal szemben egyre inkább előtérbe kerültek a szabadabb, „alulról induló kezdeményezések”. A történelmi haladás nagy értékeinek az egyén számára történő (újra)felfedezése, a szabadidő kulturált eltöltését biztosító programok fontossága, a népművelés központi irányítását „oldani szándékozó” decentralizálás szükségessége, vagyis az igények kielégítésére történő törekvés. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tevékenység akkor lehet eredményes, ha – korabeli szóhasználattal – a reszortfeladatból közüggé válik, s a művelődési házakra korlátozódó gyakorlata a kulturális élet egészére kiterjed, ha a kulturális élet társadalmiasul. A népművelési fogalmat és tevékenységet, amely mechanikusan művelőkre és művelendőkre, alkotókra, terjesztőkre és passzív befogadókra osztotta az embereket, felváltotta a közművelődés fogalma és gyakorlata.⁴

A főszakos – ha úgy tetszik a professzionális – népművelőképzés az 1960-as évek elejétől két egyetemen (Eötvös Loránd Tudomány Egyetem, Kossuth Lajos Tudomány Egyetem) és két tanítóképző intézetben (Debrecen, Szombathely) indult meg. A szak megalapozásában és „meggyökeresztetése” érdekében elévülhetetlen érdemeket szerzett Durkó Mátyás, a Kossuth Lajos Tudományegyetem professzora. Azt az ellentmondásos helyzetet, hogy már a népművelőképzés bevezetésekor is valójában közművelődési szakemberképzésre lett volna szükség, Durkó Mátyás úgy oldotta meg, hogy a népművelő szakot összekapcsolta az andragógiával, és az egészet beleillesztette a köz/művelődés fogalom/rendszerébe. Arra törekedett, hogy az andragógia⁵ ha „megtűrteként” is, de jelen legyen a hazai, szocialista nézeteket és szerkezetet nem nélkülöző tudományos világban, szűkebb értelemben a neveléstudomány keretei

ságharc) utáni években, a felvilágosításban gyökerező, felvilágosító magatartást őrző, az 1950-es évek „kulturális” mentalitását sem nélkülöző népművelést, „felülről lefelé hajló”, a népet művelő-nevelő szemlélet és szakmai attitűd jellemezte, amely nem volt mentes a két világháború között kialakult nézettől sem, mely szerint népművelő az, akit műveltsége feljogosít arra, hogy művelje a műveletlen, illetve kevésbé művelt népet. A felvilágosító népművelő erkölcsi nyomással akart arra ösztönözni, hogy az emberek olvassanak, színházba járjanak, zenét hallgassanak, s e dolgokról elmélkedjenek. A népművelést olyan tevékenységnek tartották, amelynek nincs elméleti megalapozottsága, és amit látszólag mindenki el tud végezni. A népművelést egyszerűen rendezvényszervezésnek tekintették, amihez semmiféle külön szakértelemre nincs

között. Jelentős lépéseket tett annak érdekében, hogy a néptanító „lelkes polihisztor népművelői” szerepe és „a világító lámpás” magatartása helyett kimunkálja az egyén közösségekre épülő⁶ önművelését, önnevelését szakszerűen segítő szakembermodell. Szakmai mérőföldkönek számított, amikor Durkó Mátyás 1968-ban sikeresen megvédte *Felnőttnevelés és népművelés* című disszertációját. Oktatói és tudományos-szervezői munkássága eredményeként a tanszéken egyre-másra jelentek meg olyan témakörök feldolgozását vállaló írások és jegyzetek, melyek a bölcsészképzés tanár szakjain „tabunak, tiltottnak” számítottak. Például Klebelsberg Kuno kultuszminiszter tevékenységéről publikált munkák, melyek ugyan politikailag és ideológiailag elitelő álláspontot képviseltek, de sok olyan konkrét információt is tartalmaztak, amelyek lehetővé tették a korszak alaposabb megismerését.⁷ A közművelődés erősítése érdekében az 1970-es évek közepétől – a korabeli kultúrpolitika nyomására – gyarapodtak a szakképző helyek. Az ország valamennyi tanárképző főiskoláján népművelési tanszékek, tanszéki csoportok alakultak meg.⁸ A képzőhelyek gyarapodása azonban nem oldhatta meg, gyorsíthatta fel automatikusan úgy a népművelőképzés felsőoktatásban történő „meggyökereztetését”, hogy egyúttal a közművelődési szemlélet is teret nyerhessen. A szaktanszékek többségének nevében hosszú ideig, a diplomában pedig egészen 1991-ig a népművelő megnevezés szerepelt. (Változást csak a két egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Kossuth Lajos Tudományegyetemen kiadott oklevélben szereplő, igencsak ellentmondásos „közművelődési és népművelési előadó” bejegyzés jelezte.) A közművelődési gyakorlathoz és szemlélethez történő felzárkózást nehezítette a központilag meghatározott tanterv is. A formailag többször módosított, tartal-

mában sok vonatkozásban változatlanul hagyott tantervekben hosszú ideig (már-már „rejtett tantervként”)⁹ megmaradt, és domináns szerepet töltött be a népművelési szemlélet. A társadalom kulturális színterein kibontakozó és szerveződő tevékenységek (a kultúrpolitikai deklarációk) viszont a közművelődést favorizálták és erősítették. Az *oktatott ismeretanyagok tekintetében ezért sokáig meghatározó helyet foglaltak el a népművelőképzés tantárgyai, és csak fokozatosan, lassan következett be a közművelődés elméleti megalapozására történő áttérés.* A szakképzés meggyökereztetésével együtt jelentkező paradigmaváltást megnehezítette az is, hogy a felsőoktatás „szakmai provinciákba zárt világa” csupán „politikai és minisztériumi kényszer alapján”, formailag fogadta be a szakot. A képzés intézményesülésének és a szakmát megalapozó elméleti munkálkodásnak nélkülözni kellett az éltető mikroközeget. A közművelődési szemléletre való áttérést némileg erősítette, hogy az 1970-es évek második felétől a gyakorlatból számos fiatal oktató került be a már létező és megalakult tanszékekre, tanszéki csoportokba. A felsőoktatás tudományos és szervezeti hierarchiájában ez a „fiatalosítás” azonban abban az időben kevésbé számított innovációs értéknek. Gyakorta hangoztatott indok volt, hogy az oktatók nem rendelkeztek megfelelő (publikációs, tudományos) mutatókkal. Túlságosan közvetlen kapcsolat alakult ki (tegeződés, közösségi rendezvények) az oktató és a hallgató között. Mindez azzal járt, hogy a szaknak sokdimenziós támadások közepette kellett az adott felsőoktatási intézményen belül és tágabb társadalmi formációkban egyaránt lépéseket tenni a képzés meggyökereztetése és a paradigmaváltás érdekében. A „siker első jelei” voltak,

hogy a tanszékek elnevezései közművelődésre kezdtek változni. Az egyetemek egyre nagyobb számú és mind színvonalasabb közművelődési szemléletű jegyzeteket jelentettek meg, kitekintést nyújtottak a külföldi, köztük a nyugati törekvésekre is.¹⁰ Az 1970-es évek második felétől számos fiatal oktató „kilépett a képző intézmények falai közül” abban a hitben, hogy a „való világ tantermei” nemcsak bővíthetők és gyarapíthatók, hanem életközeli is tehetik a képzést. Korszerű, sőt igen népszerű, informális és nonformális képzési/kutatási/közösségi formákat kezdeményeztek és honosítottak meg a

9
K É K

szakon.¹¹ Fokozatosan kialakult az elméleti háttér is. A kultúrpolitika jóváhagyásával, de annak szándékaival nem mindenben egyező munkálkodást folytató Művelődéskutató Intézet kutatásai a szakképzést¹² tartalmi „munícióval” szolgálták-segítették. A gyakorlatból a tanszékekre bekerült szakemberek közül mind többen tettek eleget a korabeli felsőoktatási rendszer elvárásainak, szereztek tudományos (kandidátusi) fokozatot.

Paradigma 2.

Váltás és változás a rendszerváltásban. A művelődésszervező, aki egyébként továbbra is népművelő a közművelődésben

A 20. század nyolcvanas éveinek második felében a társadalom valamennyi kulturális színterén teret nyert a közművelődés szemlélete, kiszélesedett és

differentiálódott a gyakorlata. A szakképzés kisebb-nagyobb fáziseltolódással ugyan, de arra törekedett, hogy összhangban kerüljön a társadalomban zajló mozgásokkal és a különféle kulturális tereken folyó törekvésekkel. Az 1980-as évek derekától azonban olyan kérdések¹³ fogalmazódtak meg, amelyek az 1990-es évek elején már valóságos igényként jelentkeztek, majd szinte robbanásszerű változásokhoz és kényszerekhez vezettek. Gyökeresen új, a korábbiaktól lényegesen eltérő, a gazdasági szektor oldaláról induló „agresszív” paradigma jelentkezett. A rendszerváltás követő (1989/90) években a kultúrát áruként

kezelő szemlélet és gyakorlat hihetetlen gyorsasággal hozta létre a kulturális piacot és a piaci kultúrát, amely alapjaiban rengette meg a közművelődés ideológiáját és annak valamennyi intézményét. A létező szakemberképzés szinte máról holnapra „elbizonytalanodott”. A szakképzési válságot felerősítette, hogy a rendszerváltást követően a felsőoktatás alakuló belső világában megszűnő tanszékek (Marxista tanszékek, Orosz tanszékek) oktatóit többnyire a közművelődési tanszékekre helyezték át. Néhány intézményben még a tanszék neve is megváltozott. Beillesztésre került a „társadalomtudományi” jelző. Több oktatási intézményben a volt marxista tanszék oktatója lett a tanszék vezetője, a képzés szakmai irányítója, s előfordult az is, hogy közülük vált valaki a közművelődési szakemberképzés helyi, emblematisztikus megtestesítőjévé.¹⁴ A jelenség fel-

Andragógia – alapképzés

erősítette a szakmai identitás elbizonytalanodását. Megalapozódni látszott az a vád, hogy a szak ideologikus, és nem egyéb, mint „kulturkáterek képző helye”, jóllehet a tanszékekre került oktatók túlnyomó többsége arra törekedett, hogy megfeleljen az új kihívásoknak. A Glatz Ferenc vezette minisztériumban nagyon komolyan felmerült, hogy az idő túllépett a képzésen, és az oktatási forma tartalmilag túlhaladott, ezért meg kell szüntetni. A szakképzés a kihívásokra és kényszerekre a kultúrpolitika/oktatáspolitikai elbizonytalanodása miatt gyorsan és hatékonyan tudott reagálni.¹⁵ A népművelőképzésként jegyzett közművelődési szakemberképzést, a „kultúrát ajánló, közvetítő, eladó” művelődésszervező-képzés váltotta fel. Megszűnt a központilag előírt tanterv. A szaktanszékek úgymond profilírozódtak, képzési programjaikban megjelentek a piacgazdasági (közgazdaság, marketing, menedzsment) és az európai uniós ismeretek (Európa-tanulmányok, Európai eszmétörténet, az Európai Unió intézményrendszere), valamint andragógiai jellegű (a felnőttnevelés funkciói, a felnőttoktatás intézményrendszere) tantárgyak. Különféle szakirányok és specializációk kerültek meghirdetésre. A művelődésszervező-képzés felismerte a „felsőoktatási piac” nyújtotta lehetőségeket. Az új elnevezés és az oktatási tartalmak megváltoztatása sikeres. A tanulni vágyók és diplomát szeretni akarók valósággal özönlöttek a szakra. A jelentkezők és a felvettek nagy száma azonban félrevezetőnek mutatkozott, mert hamis munkaerőpiaci képet közvetített. A képző intézményekben hihetetlen sok rendőr, tűzoltó, börtönőr, vámos és nyomozó is végzett – abban a reményben, hogy némi képzést követően előléptetik és magasabb fizetési besorolásba fog kerülni. Jelentős mére-

teket öltött a „csak diplomát” szerzők száma. Az ország egyetemén és főiskoláin 1991 és 2005 között több ezren vehettek át művelődésszervező oklevelet, amelyre egyre kritikusabban reagáltak a kulturális szervezettek. A jelentős hallgatói létszámok, az oktatók túlterheltsége miatt az új tantárgyak szakmai szempontok szerinti alakításának, adaptálásának hiánya, vagyis az elméleti munkavégzés mellőzésének következtében a képzésben valódi paradigmaváltásra nem kerülhetett sor. A szak mindinkább „szakmátlanodik”, a kiadott diploma értéke egyre vitatottabb, a képzés a gyakorlat számára kezd elfogadhatatlanná válni.¹⁶ A felhalmozódott problémák sokdimenziós elmentmondást teremtettek. Az anyagi haszonra törő/kényszerülő képzőhelyek¹⁷ nevében és képzési szemléletében megmaradt a „kvázi közművelődési” idea.¹⁸ A más képzésekből átvett tantárgyak és különféle tudományterületekkel kiegészült oktatási programok inkább szolgálták a bevételek növelését, az „oktatók jobb megélhetését”, mint az új típusú szakemberképzés kimunkálására történő törekvést. A szaktanszékek egyre-másra jelentettek meg különféle irányultságú, különböző színvonalú oktatási segédanyagokat és szöveggyűjteményeket. A kiadványok jobbára tükrözték a képzési profilt, és segítették a hallgatók felkészülését, ám azok kötelezővé tétele mögött bevételnövelő törekvések is meghúzódtak. A problémák megoldásában nem vagy csak csekély mértékben segített az elkészült képesítési rendelet,¹⁹ mely arra törekedett, hogy keretek közé terelje a főiskolai és az egyetemi művelődésszervező szak érvényességét és az oklevéllel rendelkező szakember kompetenciáit. A szakma egyre mélyebb identitásválságba került. A Magyar Népművelők Egyesülete elutasította a névváltozást, ragaszkodott a 19. század végén kialakult hagyományos, a két világháború között és a rend-

szerváltás előtt különböző előjelekkel intézményesült népművelő elnevezéshez. A szakmai szervezet ellenállása sok tekintetben indokoltnak látszott. A szakképzés bevezetése óta kiadott diplomákban a következő bejegyzések szerepeltek: népművelő, közművelődési és népművelési előadó, művelődésszervező, művelődési menedzser. Nem szólva – különösen az ELTE keretei között hirdett – OKJ-s képzésekről, melyek valósággal „gyártották” a hasonló elnevezésű bizonyítványokat. A munkaügyi központok és kirendeltségek elbizonytalanodtak, nem tudtak mit kezdeni egy olyan szakképesítéssel, amely több elnevezéssel bírt. A szakmásoknak az igazolások tömegét kellett kiállítani és elküldeni a hivataloknak, igazolva, hogy a különböző elnevezések egyazon munkavégzésre jogosítanak. Egy országos szakmai fórum felvállalta az új kihívásoknak megfelelő szakemberkép megrajzolását. A Szegeden megrendezésre kerülő Közművelődési Nyári Egyetemen tartott előadások egymásnak ellentmondó tartalmai és az előadók eltérő szemléletei azonban bizonyossá tették, hogy a vita tárgyát képező művelődésszervező elnevezés²⁰ mindenki számára elfogadható definíciója, ami a szakma és a szakképzés új identitását segítené megalapozni, igencsak képlekeny.

Paradigma 3.

A színe és visszája. Andragógus, meg nem is – művelődésszervező, meg nem is...

Az 1998. május 25-i Sorbonne Nyilatkozat hangsúlyozta az egyetemek európai kulturális dimenzióinak az egységes felsőoktatási térség kialakításában elvárható szerepét. Az európai oktatási miniszterek²¹ által 1999. június 19-én aláírt Bolognai Nyilatkozat, majd az Európa felsőoktatásáért felelős miniszterek Prágában, 2001. május 19-én kiadott kommu-

nikéje megerősítette és előrevetítette az eddig nemzeti alapokon szerveződő és működő hazai felsőoktatás átalakítását.²² A kétfélepcsős – illetve négylépcsős: felsőfokú szakképzés, BA (Bachelor of Science) és MA (Master of Science), illetve PhD (Doctor of Philosophy) – képzési rendszer a korábban négy, illetve öt éves képzési időt jelentősen rövidítette és átalakította. Magyarországon a mintegy négyszáz létező szakot az európai ekvivalencia követelményei szerint százra kellett redukálni.²³

A jelentkező és a felvett hallgatók számától sikerélményben gazdag, jelentős anyagi haszonnal járó, ám szakmailag kimunkálatlan művelődésszervező szakot felkészületlenül érte a bolognai folyamatra való átalakítás követelménye. Az alapvetően nemzeti alapra épült közművelődés mindinkább társadalmi tevékenységként valósult meg. A kulturális területeken gyarapodtak a civil szervezetek, és erősödtek a közösségi és egyéni kezdeményezések. Az állam érzékelhetően kezdett visszavonulni – ha differenciáltan is – a kultúra valamennyi szegmenséből, részvétele csökkent az intézmények fenntartásában. A művelődésszervezőképzés és szakma elbizonytalanodását a rendszerváltás első éveiben felerősítették a „Nyugatról bezúduló különféle színvonalú irányzatok/módszerek, kulturális és felnőttképzési területeken indított piacszerzési törekvések”, a nyugati szervezetekből érkező tanácsadók ténykedései.²⁴

A felsőoktatási „zsilip” felnyitását követő első évtizedben még „piacképes”, sokak szerint „diplomagyártó” művelődésszervezőképzés a rendszerváltást követő második évtized közepére a „bárki adhat, közvetíthet és árusíthat kultúrát” társadalmi gyakorlat és a civil kezdeményezések következtében mindinkább megkérdőjeleződött. Nyilvánvalóvá vált a különbség a szocialista viszo-

nyoktól meghatározott és a demokratikus körülmények között munkálkodó kultúraközvetítő között. Amíg a diktatórikus rendszerben azok voltak hivatalosan terjesztve a kulturális értékeket, akiknek erről „papírjuk” volt, addig a demokratikus viszonyok között az egyéni rátermettség, képesség és készség vált meghatározóvá.²⁵ A hivatalos/„hivatásos” kultúraterjesztő szerepkörökkel szemben egyre nagyobb teret nyert az önkéntes kultúraterjesztés, ami nagy lehetőséget teremtett annak az értékrelativizmusnak is, amely „jóváhagyta” a minőségi szempont kiiktatását. A művelődésszervező szak a kultúra világában, a munkaerőpiacon

11
K É K

és a felsőoktatásban egyaránt „légűres térbe” került.

A szakképzés paradigmaváltásait a szocialista rendszer kultúrpolitikája/oktatáspolitikája a tudományok képviselői és a felsőoktatási intézmények ellenkezései ellenére is a 3T jegyében tűrte/támogatta. Az 1960-as évek népművelő képzési struktúrája olyan tantárgyakat tartalmazhatott, mint pszichológia, szociálpszichológia, vezetélmélet, szociológia, dokumentumelemzés, vallástörténet, művészeti nevelés. Az 1970-es évek második felétől a közművelődési szemléletű képzés kibővült a reklám- és propaganda, szemiotikai, kommunikációelméleti, tömegkommunikációs, a kultúra antropológiája... ismeretek oktatásával. Vagyis a szak olyan tantárgyak oktatására kapott/szerzett jogosításokat, amelyek részint segítették a paradigmaváltások érdekében megtett lépéseket, részint –

képletesen fogalmazva – „lakmuszpapírként” és „hidfőállásként” szolgálták számos szak megalapítását és indítását. A szakképzésre szinte mindig jellemző volt a „szülősoba jelleg”, amely – ugyancsak képletesen fogalmazva – azzal járt, hogy a szak „kihordta hűtlen gyermekeit”. A bolognai képzés bevezetésekor is ez történt. A képzési struktúrába korábban beemelt és oktatott menedzsment, kulturális kommunikáció, Európai Unió és média ismeretek stb. tantárgyak és szakirányok (specializációk) szakokká váltak/szerveződtek, melyek gyengítették a művelődésszervező-képzés felsőoktatásban betöltött pozícióját.

A Bolognai Bizottságok számára összeállított dokumentáció, mely alátámasztotta, hogy a művelődésszervező képzéshez hasonló szakok léteznek az Európai Unió több felsőoktatási intézményében – az új szaklétesítések ellenállása miatt is –, kevésbé bizonyult meggyőző érvenek. A bizottságok vitái alapján közölt képzési tervezetekben sokáig nem szerepelt sem művelődésszervező, sem ahhoz hasonló szak.²⁶ A szaktanszékeknek meg kellett érteniük, hogy amennyiben ragaszkodnak a művelődésszervező-képzéshez, akkor nemcsak a képzés szűnik meg, hanem a szak által felhalmozott számos érték is feledésbe merülhet. Nem csekély energiaráfordítással, „sokfrontos” küzdelem vállalása árán, számos kompromisszum megkötése révén, politikai és szakmai kapcsolatokra épülő lobbitevékenységekkel sikerült csak előkészí-

Andragógia – alapképzés

teni egy újabb, a korábbiakéhoz mérten már valóságos paradigmaváltást.²⁷ A HEFOP- (Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program) pályázatok következtében konzorciumba szerveződő képzőhelyek, a művelődésszervező-képzést „megszüntetve megőrző lobbí” és a „pedagógiai és pszichológiai lobbí” egymásra utalt együttműködésnek eredményeként a bolognai rendszerben létjogosultságot nyert az andragógia alapszak, amely megfelelt az élethosszig tartó tanulás eszményének, a felnőttképzés iránti európai és hazai kíváncsolomnak. A művelődésszervező-képzés szempontjából a váltás szakmailag is indokolható volt. A Kossuth Lajos Tudományegyetemen, Durkó Mátyás vezetésével, az 1960-as évek elejétől már folyt „illegitim andragógus-képzés”.²⁸ A művelődésszervező szak és annak elődje, a népművelőképzés egyaránt tartalmazott andragógiai és felnőttképzéssel kapcsolatos jellegű tárgyakat, szakirányokat. Volt mire építeni és hivatkozni. Az új paradigmára azonban a szakképző helyek többsége andragógiai (szakmai) verte-zettségük figyelembevételével és érzelmileg is túlnyomórészt kritikusan, sőt elutasítóan reagált. A lobbí a képzőhelyek nyomására és számos hasonló helyzetbe került szak „legalább szakirányként maradjunk meg” törekvéseihez kapcsolódva – politikai sikon²⁹ – elérte, hogy a művelődésszervező-képzés az andragógia alapszak egyik szakiránya lett. A „szakma megmaradásában” közrejátszott a Pécsi Tudományegyetem Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének a felnőttképzés terén elért számos eredménye, és az a politikai (kormányzati) „hátszél”, amely segítségével az intézet egyetemi karrá alakulhatott.

Az andragógia BA képzési szint kezdetben némi aggodalmat keltett az oktatók körében. Sokan tartottak

attól, hogy az elnevezés gondokat okoz. A félelmek ellenére a bolognai rendszerű formációban az andragógia az egyik legnépszerűbb alapképzési szakká vált. A szakok listáján a 2006 őszén induló képzés a 2006. évi statisztika szerint a 16., 2007-ben pedig már a 13. helyet foglalta el.³⁰ A helyezés aligha meglepő, hiszen a hazai felsőoktatási intézményekben az elmúlt évtizedekben több ezren folytattak tanulmányokat népművelés, művelődésszervező, művelődési menedzser szakon. A szakra felvettek valamennyien tanultak andragógiai jellegű ismereteket. A családok többségében nem volt teljesen ismeretlen az andragógia tárgya és tartalma. Túlzott volt az a felfokozott félelem, hogy az érdeklődők nem tudnak mit kezdeni az elnevezéssel.

Az „alkalmazkodások”, „taktikai sikerek”, a „kettős célkitűzések” és a lerövidült képzési idők valóságosabb kételyeket és alapvetően másféle kérdéseket fogalmaztak meg. Nyilvánvalóvá vált, az igazi problémát kevésbé az okozza, hogy a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők túlnyomó többsége nem tud mit kezdeni az elnevezéssel, hanem az, hogy az andragógia elmélete és gyakorlata miként tud – tud-e – az állandóan változó társadalmi és gazdasági kihívásoknak megfelelni. Az oktatásban lesz-e elég számú megfelelő felkészültséggel és mutatókkal rendelkező egyetemi oktató-kutató? A szakon végzett hallgatók képesek lesznek-e szakszerűen, meggyőzően és hatékonyan segíteni az egyének élethosszig tartó tanulását?³¹ Az eredeti tervek szerint 2010-ben került volna bevezetésre a bolognai rendszer, Magyar Bálint oktatási miniszter azonban 2005-re, illetve 2006-ra hozta előre. Sokak szerint kicsit „túl jó tanulónak” bizonyultunk, hiszen ilyen rövid átmenettel az „Európai Felsőoktatási Térség” országai közül csupán három-négy ország vezette be ilyen gyorsan a kétféleképp képzést. A BA-

képzések kidolgozása és előrehozása valamennyi alapszak, így az andragógia vonatkozásában is rapid, már-már kapkodó munkavégzést követelt meg. A programok konzorciumi „védőernyő” alatt, lényegét tekintve (az intézmények közös fejlesztési elgondolása szerint) központilag meghatározottan és irányultsággal készültek el. Ma már elmondható, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) számára benyújtott andragógia szaklétesítési dokumentum és a képzőhelyek által készített szakindítási programok az ország mintegy 15 felsőoktatási intézmény 17 karán folyó, majd megszűnt művelődésszervező szak szemléletének a három-, négy-, illetve ötéves ismeretanyagából átvett (átnevesített) tantárgyak és a rendelkezésre álló oktatói kar figyelembevételével állt össze. Keresetté vált az andragógus végzettséggel, szakmai elismertséggel és tudományos minősítéssel rendelkező – alig egy tucat – oktató. A bolognai rendszerre történő átállás miatt a MAB lehetővé tette, hogy egy oktató akár több intézmény szakindításában is szerepelhetett tantárgyfelelősként. Ennek következtében néhány egyetemi kar csupán „papíralapon” tudta teljesíteni szakindítási kérelmét. Mindez azzal a következménnyel járt, hogy az andragógia BA-alapképzések intézményenkénti oktatását, a szaktárgyak heti rendszerességgel történő előadását jobbra nem szakemberek végezték. Az adminisztratív engedékenységgel szakmai hiányosságokhoz, a képzés minőségi problémáihoz vezetett, ami jelentősen befolyásol(hat)ta a hallgatók szakképzéshez történő viszonyulását. A rendelkezésre álló csekély átállási idő és a feltételrendszer hiánya következtében nem valósulhatott meg a Karácsony Sándor vagy Németh László nevével fémjelvezhető tantárgyi határok átlépése, akik tudták, hogy az ismeretek és a kulturális háttér mennyire szorosan összefügg, szinte lehetetlenné vált a kü-

lönféle ismeretek összehangolása, a különbözőségek egységére épülő ismeretanyagok oktatható és tanulható kimunkálása.³² A társadalomban és a gazdasági életben bekövetkező gyors és ellentmondásos változások olyan kutatásaira és elemzéseire sem tudott sor kerülni, amelyek hatékonyan segíthették volna az új alapszak tartalmi megfogalmazását.³³ A valóságos munkaerőpiac nem vett részt, nem tudott részt vállalni a képzési és kimeneti követelmények (KKK) megfogalmazásában. A szaklétesítéshez és szakindításokhoz csatolt támogató „hivatalos dokumentumokat” sem támasztották alá valóságos piackutatási adatok. Az okok között előkelő helyet foglalt el, hogy a politika által „kijelölt reformerek” sem értették kezdetben (sokáig) a bolognai rendszer lényegét, és ezért aligha voltak képesek a munkaerőpiac képviselői számára közérthetően elmagyarázni a képzések tartalmi és kimeneti lényegét.³⁴ A TFT (Tudományos Felsőoktatási Tanács) tagjai jobbra nem a Kamarák képviselői, hanem az egyetemek tanárai közül kerültek ki. Ezek hiányában formailag és tartalmilag egyaránt igencsak ellentmondásos paradigmaváltás kezdődött meg.

Az andragógia alapszak a bölcsészettudományi képzési terület pszichológia-neveléstudomány képzési ág keretei között kapott helyet a bolognai rendszerben. A „létezés megalapozása” miatt elfogadta a neveléstudományi dominanciát. A felnőttképzés – felnőttoktatás – felnőttnevelés – felnőtt tanulás egyik meghatározó szakmai háttértudományának tekinthető pszichológiai túlsúlyt elvieszte. A BA-képzés tantárgyainak oktatására azonban nem „andragógiasított” kurzusok keretében, hanem jobbra szaktudományi „szeletelésben”, félévi bontásban kerülhetett sor,

amely mögött meghúzódott az a törekvés is, hogy a szakindítást kérő intézet/tanszék valamennyi oktatójának legyen megfelelő óraszám. A szakmai tárgyak (a felnőttképzés elméleti alapjai, intézményrendszere, nemzetközi és hazai története, komparatív andragógia, és a felnőttképzés didaktikája) kimunkálatlanságuk folytán csak szerény mértékben és tartalommal jelenhettek meg.³⁵ Az élethosszig tartó tanulás eszméje is többnyire az Európai Unió ajánlásaiban és az UNESCO- (ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szakosított Szervezete) konferenciák memorandumaiiban megfogalmazottak ismer-

tetéseiben öltött testet. Formailag (oktatás-metodikailag) emlékeztetve az 1980-as évek művelődésméleti és művelődéspolitikai tantárgyak oktatására, melyek kimerültek a marxista ideológiai megközelítések és az MSZMP (Magyar Szocialista Munkáspárt) kongresszusainak, művelődéspolitikai alapelveinek terjesztésében. Az andragógia BA-alapképzés szinte megoldhatatlan feladatra vállalkozott. A szakirányok (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező, mely korábban önálló és diplomát adó szakképzés volt) segítségével próbálta meg lerövidített három tanév keretében kialakítani azokat a nem ismeretalapú különféle oktatási kompetenciákat, amelyek majd remélhetően értékeket képviselnek a munkaerőpiacon. (A kompetencia-alapú képzés az Európai Unió által deklarált olyan eszköz és cél,

amely az oktatás több neves kutatója szerint jobbra adminisztratív, politikai és nem szakmai jellegű.)³⁶

A bolognai rendszer bevezetésénél is érzékelhető volt az a „törésvonal”, amely a magyar kultúrtörténetben a továbbhaladás két stratégiája között mutatható ki, és évszázados múltat tekint vissza. Az egyik oldalon a szerves fejlődés képviselője áll, a másikon az a követő stratégia, amely a szerves fejlődéstől függetlenül, a mindenkor hatalmi centrumokhoz, Európa „fejlődési irányaihoz” való csatlakozásban látja a továbblépés esélyeit. Az eltelt három tanév során érzékelhetővé vált, hogy a korábbi

Andragógia – alapképzés

komoly nehézségekbe ütközött. Az andragógia alapszakon végző hallgató elbizonytalanodik, ha felteszik számára azt a kérdést, hogy ki is ő. Mihez ért, mi a szakképzettsége? Andragógus is, meg nem is? Tény, hogy a szakindításokhoz nem volt elegendő főként andragógiai felkészültséggel (szakirányú egyetemi végzettséggel, tudományos fokozattal) rendelkező felsőoktatási szakember. A bolognai átrendeződés következtében a bölcsészettudományi területekről ugyan számos oktató vett részt (szerepelt) az andragógiai szakindításokban, sőt került be a szaktanszékekre is, akik mutatóikkal erősítve, felkészültségeikkel színesítve a BA-képzést, az andragógiai tárgyak oktatásában, a szakmai szemlélet kialakításában azonban még nem vagy csupán csekély mértékben tudtak közreműködni.

A felmerült problémák ellenére az eltelt időszak alapvetően és sok vonatkozásban mégis eredményesnek mondható.³⁷ Sikeres volt a szaktanszékek konzorciumba szerveződése, az egyének és csoportok lobbitevékenysége, hiszen hozzájárult a paradigmaváltás előkészítéséhez, az andragógus-szakképzés felsőoktatási rendszerben történő „helyfoglalásához”. Eredménytel járt a tananyagfejlesztés és tartalomfejlesztés (TÁMOP) érdekében meghirdetett pályázati részvétel is. Működnek olyan doktori (PhD) iskolák, amelyek andragógia alprogramokat, témaköröket hirdetnek/vállalnak. Remélhetőleg sikerül – akár több egyetem együttműködésével – önálló doktori képzést is indítani.³⁸ Az idei OTDK-n az andragógia még alszekcióként, a következő országos fórumon már vélhetően önálló szekcióként foglalhatja majd el méltó helyét. A konzorcium erőfeszítései eredménnyel jártak a Kulturális mediátor MA-szaklétesítés terén is. A harmadik „nekifutást” követően³⁹ a MAB jóváhagyta a kérelmet. A szaktanszé-

kek, intézetek készíthetik a fellelhetően sikeres szakindítási programokat, hiszen a megszűnt művelődésszervező szak korszerű „újjászületéséről” van szó. Biztosítottak a képzési és az oktatási feltételek. A szakképzés – története során – számos „hűtlen gyermeket, szakot szült”. Most, a korábbiakétól eltérően azonban bekövetkezett – képletesen szólva – egy olyan „rendkívüli állapot és helyzet”, amikor a művelődésszervező képzés által „kihordott”, majd bolognai szakká váló andragógia „visszasegített”. Közreműködött a kulturális mediátor MA-képzés „életre keltésében”. Valamennyi egyetemen intézetek alakultak, melyek magasabb szintű szervezeti struktúrában szervezhetik és képviselhetik az andragógus-képzést.⁴⁰

Az eddigi eredmények és tapasztalatok azt támasztják alá, hogy az intézeti, tanszéki és egyéni kezdeményezések felkarolása érdekében, a munkák koordinálásához közel kiváló feltételeket teremtett a konzorcium. Az elért tisztes eredmények azonban további kötelezettségeket róznak a szakmai szervezetre. Nyilvánvalónak látszik, hogy az eddig jobbra formai kereteket nyújtó testület (fórum, kerekasztal) sem kerülheti meg a paradigmaváltást. Kérdés, hogy első lépésként a konzorcium Andragógiai Szakbizottsággá átalakulásával megmarad – képletesen fogalmazva – az andragógia „szakmai parlamentjének”, vagy/és a kibontakozó versenyhelyzetben értelemszerűen felerősödő tartalmi/minőségi munkavégzés érdekében szakmai közösségek hálózatára épülő struktúrává és finomabb szerkezetűvé formálódik!? A bolognai rendszer bevezetése óta eltelt időszak, a társadalmi, gazdasági és a szaktudományos kihívások/kényszerszek, ugyanis arra készítetik/kényszerítik a szakképzést, hogy folyamatosan elemezze, rendszeresen tekintse át az eltelt időszakok tanulságait. A szak permanens korrekciójához aligha nélkülözhetőek a társadalmi és gazdasági visszajelzések rendszeres egybe-

(duális) oktatási kultúrát nem lehet pusztán „felülről” meghaladni, ugyanis egy szakmai képzési kultúra csak akkor változik, ha minden tekintetben jobb lép a helyébe, ha nem érződik az, hogy elvesztésével hiányok, kiszolgáltatottságok keletkeznek. „Felülről” szét lehet verni ezeket a struktúrákat, de ha nem tudnak kifejlődni ezeknél hatékonyabb, értékesebb, az életvilág szempontjából gazdagabb lehetőségeket nyújtó struktúrák, akkor egyrészt a szakmai képzés kultúrája megmarad az ezekhez való vonzódásnál, másrészt a paradigmaváltás vákuumba, dezintegrált állapotba kerül. A szakképzés kettészakad, a külső-felső hatásokat „haladásként” megélőkre és azokra, akik – mert nem a szakma egésze, csak a „felhőrégió halad” – nem tudnak és nem is akarnak egy számukra leszakadást eredményező folyamat részeivé válni. A szakmai identitás(ok) megalapozása ezért

gyűjtése és elemzése. Szükségesek azok az alapvizsgálatok, hogy Magyarországon hol és mely szervezetekben jogosultak szakmai munkavégzésre a BA alapképzettséggel rendelkezők. Mit ér például az andragógia (művelődésszervező) BA, andragógia (felnőttképzési szervező) BA, andragógia (munkavállalási tanácsadó) BA és az andragógia (személyügyi szervező) BA alapidipлома? Az okleveleket mely szervezetek, munkahelyek és munkáltatók fogadják el és be? Az általános és elfogadott elvek alapján az Európai Unió álláspontja szerint ugyanis a BA szakokon szerzett szakképzettség – mivel kevésbé speciális, mint a duális rendszerben szerzett – a munkaerőpiac igényeinek több szempontból is jobban megfelel.⁴¹ Megkezdhetetlen feladat, hogy az Andragógiai Szakbizottság az MA szakokat is a kutatás tárgyává tegye, és a kapott adatok alapján elemezze a képzés hatékonyságát, a végzettek munkaerőpiaci fogadtatását. A MAB által akkreditált andragógia mesterszakok, a BA-képzések elemző áttekintése és tantárgyi korrekciók nélkül, továbbá munkaerő-piaci visszajelzések hiányában készültek el. A két ciklus nem összehangolt előkészítése mind az alap-, mind a mesterszakoknál gondot okozott: sem a rendszer nem látszott világosan, sem az, hogy a korábbi három-, négy-, öt éves képzések ismeretanyaga, az azokban megcélzott kompetenciák és kimeneti követelmények hogyan oszlanak meg, alakuljanak át a két új ciklus keretei között. Napjainkban a Pécsi Tudományegyetemen 2008 szeptemberétől, a szegedi és a budapesti egyetemeken pedig 2009 őszétől létezik andragógia mesterképzés. Ugyanez a három egyetem tudott indítani mester szintű tanár-andragógus-képzést is, mely a már megszerzett szaktanári végzettséghez nyújt andragógus-szakképzettséget.

Andragógia – alapképzés

Alap/végzettség: andragógus

A képzés 1960-as évektől számított, szocialista viszonyok közötti alakulásait, formálódásait és forgolódásait lehet tekinteni az életrevalóság tanúbizonyságainak, befejezetlen paradigmaváltásoknak vagy azok „köntösében” jelentkező mozgásoknak egyaránt. A rendszerváltás második évtizedében bevezetésre került bolognai folyamat azonban egy, a korábbi évtizedektől gyökeresen eltérő helyzet állt elő. Valóságos paradigmaváltási kényszer jelentkezett. A megalapításra és indításra került andragógus-képzésnek mind ez ideig teljesen ismeretlen, új kihívásokra kell szakmai feleleteket adni, megoldásokat kínálni. A felhalmozott tapasztalatok hasznosak és nagyon fontosak, ám túlnyomó többségük inkább a szakmatörténet-írást, mintsem a tényleges paradigmaváltást segítik gazdagítani. Thomas S. Kuhn paradigmaelmélete szerint a valódi tartalmi és szemléleti paradigmaváltásra a korábitól lényegesen eltérő, igen bonyolult szerkezetű folyamat, nem konfliktusmentes kimunkálása révén kerülhet sor. Az élethosszig tartó tanulást segítő andragógus-képzés esetében magában foglalja a BA-, MA- és a PhD-ciklusok egymásra épülő és egymásból következő oktatási stratégiájának innovációját, a tantárgyak folyamatos tartalmi korszerűsítését, a szakmai identitás megalapozását. Nem nélkülözheti az andragógus-képzés különböző irányzatainak megjelenéseit. A tudományos és oktatói munkavégzéshez szükséges személyi feltételek megteremtését, az egyetemenkénti tehetséggondozást. Valódi kutatásokra épülő, új ismereteket és összefüggéseket feltáró és nem interpretációkban kimerülő TDK-mun-

kák és szakdolgozatok készítését. A végzős, tehetséges hallgatók tanzékeken történő továbbfoglalkoztatását. Az egyetemeken és az egyetemek közötti együttműködésre épülő szaktudományos kutatások végzéséhez, közösségi keretek között folytatott elméleti tevékenységekhez szükséges feltételek kialakítását. A valódi egyetemi struktúra visszaalakítását, mely a professzor, a docens, az adjunktus és a tanársegéd közti munkamegosztásra épül.⁴²

Thomas S. Kuhn arra figyelmeztet, hogy a paradigmaváltó folyamat időigényes. A „képzési család” – tanulva/okulva a korábbi évtizedek

15
K É K

politikai, társadalmi és gazdasági indíttatású paradigmaváltáiból – nyugodtabb feltételek alapján kezdheti el újratерemteni és megszilárdítani azokat az alapokat, amelyek biztosítják az andragógiát megillető helyet a tudományok rendszerében. Adott a lehetőség, és biztosított az idő az igényes munkavégzéshez, amely majd meghozhatja a hazai és a nemzetközi elismerést is.

JEGYZETEK

- 1 Thomas Kuhn: *A tudományos forradalmak szerkezete. [Structure of scientific Revolutions.]* Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- 2 Maróti Andor: *A népművelőképzés kezdetei.* In: Török József (szerk.): *A szükséges tudás. IV. Közművelődési Nyári Egyetem, Szeged, 2002. július.*

1–5. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, Szeged, 2003. 9–15.

T. Kiss Tamás (2002): Foglalkozás, szakma, hivatás. *Kultúra és Közösség*, 2002/2:105.

3 Maróti Andor: I. m. 9–15.

4 A gyakorlatban számos kezdeményezés történt. Ilyen volt például az 1970-es évek elején jelentkező és teret nyerő – Beke Pál és munkatársai nevéhez kötődő – ún. „nyitott ház”-mozgalom.

5 T. Kiss Tamás: A népnevelőtől az andragógusig. *Zempléni Múzsá*, 2008. tavasz, 37–44.

6 Molnár Imre: A népművelés módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. (4., változatlan utánnomlás.)

Durkó Mátyás–Maróti Andor (1977): *Népműveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977. (6., változatlan utánnomlás.)

7 Tar Károly munkái ismertették abban az időben a legrészletesebben Klebelsberg Kuno kultuszminiszteri tevékenységét. A népművelés szakon kívül más bölcsészettudományi képzésben szinte szóba sem került az 1920-as évek kultúrpolitikája és annak eredménye. Tar Károly: *A magyar népművelés története*. Szöveggyűjtemény II/1. (1919–1945) Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.; Tar Károly: *Fejezetek a magyar népművelés történetéből*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1977.; Tar Károly: *Társadalom és művelődés*. (Tanulmányok.) Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, é. n.

8 Herceg Ferenc (szerk.): *A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai*. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Országos Közművelődési Tanács, Budapest, 1976.; Villangó István–T. Kiss Tamás: *A népnevelőtől a kulturális menedzserig*. *Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből*.

Andragógia – alapképzés

Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000.

9 A kifejezést Szabó László Tamástól kölcsönöztük, aki ugyan az általános iskoláról érkezett, ám „modellalkotása” illik a korabeli népművelőképzés és a valóságos szakmai gyakorlat közti viszonyra is. Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest, 1988. 229. (Gyorsuló idő sorozat.)

10 Durkó Mátyás (1980): *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. (Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.; Kormos Sándor: *A közművelődés intézményrendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.; Maróti Andor: *Andragógiai szöveggyűjtemény*. (Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából. Európai országok.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.; Horváth Margit: *Szöveggyűjtemény a felnőttnevelés szakirodalmából*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.; Durkó Mátyás–Sári Mihály: *Bevezetés a közművelődéstudományi ismeretekbe*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.

11 A különböző táborok tartoztak ide. Ilyen volt például a közművelődési, honismereti, módszertani, olvasó, és különösen a falukutatással foglalkozó tábor. T. Kiss Tamás: *Tett(Hely)ek. Egyetemisták valóságkutató táborai Magyarországon a 20. században*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2007.

12 A kulturális miniszter 5/1980. (IV. 15.) KM sz. rendeletével Vitányi Iván vezetésével létrehozta a Művelődéskutató Intézetet. Alapvető kutatási területek: művelődéstudomány és művelődéstörténet, kultúra és közösség, a kulturális demokrácia és kérdései, a társadalmi rétegződés, életmód, szabadidő és kultúra, a kultúraközvetítő intézményrendszer, a kultúra befogadása és alkotása, a mindennapi és a szórakoztató kultúra, valamint a művelődés gazdaságtana. Az Intézet tudományos munkát szervező és koordináló szerepe 1986 és 1988 között az Országos Középtávú Kutatási Fejlesztési Terv (Ts/Ts-4/3. alprogram) keretében,

a közművelődés helyzete és perspektívája című kutatás szervezésében mutatkozott meg a legjobban.

13 Radnai György (szerk.): *„Árú-e a kultúra?” A gazdaság és a kultúra összefüggéseiről*. (Vélemények/viták sorozat.) Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1986.

14 Például Rigó Jácson főiskolai tanárt lehet megemlíteni, aki a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Marxista Tanszékének egyik vezető oktatója volt. Halála után – hallgatói és tanszéki kezdeményezésre – közművelődési díjat neveztek el róla, mely évente kiosztásra kerül.

15 Mankó Mária a nyíregyházi Főiskola Népművelési Tanszék vezetője munkatanácskozást szervezett Budapesten. 1990 novemberében, melyen kutatók és gyakorlati szakemberek külföldi kitekintéssel igyekeztek áttekinteni a képzés helyzetét. Számos javaslat közül három irány körvonalazódott. Az egyik a szocialista tudatformálással ráakodott sallangoktól lehetőleg megszabadítva megtartotta volna a *népművelő* kifejezést, mivel ez már a múlt században is használt fogalom volt. Mások a *művelődésszervező* elnevezést tartották indokoltnak, mivel többé-kevésbé ez fedi a gyakorlatot, viszont a *szervező* szó nem utal az ismeretek és közösségek szervezésének értelmiségi követelményeire. A harmadik tábor a *felnőttoktató* fogalom elterjedését látta indokoltnak, mert nemzetközileg ez a legelterjedtebb. A megbeszélésen résztvevők többsége végül is a *művelődésszervező és felnőttoktató* nevek együttes használata mellett foglalt állást. F. M–F. A.: *Tanácskozások a népművelőképzésről*. TIM, I. évf. 3. sz. 1990. december, 3. oldal. A Művelődéstudományi és Felnőttképzési Oktatók Kollégiuma 1991. január 16-án állásfoglalást fogadott el, mely szerint népművelőről *művelődésszervező* elnevezésre változik a szak. A feljegyzés aláírói: Koltai Dénes, a Szakmai Kollégium Elnöke, és Fónai Mihály, a kollégium titkára. Vita alakult ki két javaslat, a „kulturális menedzser” és a „művelődésszervező” elnevezés között. A vitában a minisztérium részéről T. Kiss Tamás, Rádly Katalin, Varjasi László, az egyetemek és főiskolák részéről Bujdosó Dezső, Fónai Mihály, Gencsér Katalin, Heleszta Sándor, Horváth Margit, Koltai Dénes, Mankó Mária, Maróti Andor, Rubovszky

Kálmán vett részt. A névváltozásról Biszterszky Elemér közigazgatási államtitkár körlevélben értesítette a képző intézményeket. (40734/1991. XII.)

16 Amelyik oktatási intézmény csak tehetett, Budapesten is indított kihelyezett tagozatot (például Szombathely, Jászberény, Pécs). Kiterjedt, országos oktatási hálózattal a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet rendelkezett, melyet a MAB minőségi okokra hivatkozva megszüntetett.

17 A felsőoktatás számos vezetője (magát a menedzsment tagjának definiálva) a művelődésszervező szak „pénztermelő képességét” felhasználva, apellálva az érdektelen szakok iránti szolidaritásra, intézményi és egyéni érdekektől vezérelve kizsákmányoló és erkölcsileg igencsak kifogásolható módon viszonyult a képzéshez. Több intézményi vezető a képzési bevételekből, szemeszterenként jelentős összegeket vett fel anélkül, hogy bármi köze lett volna a szakmához, a képzési programok kidolgozásához és azok megvalósításához. Ez a magatartás roncította a szak fejlesztését, a szakmai munkát, erkölcsileg demoralizálta az oktatói kart.

18 A kulturális értékközvetítő szakemberek képzése és munkaerő-piaci helyzete Magyarországon című, 1999–2000-ben folytatott kutatás is ezt támasztotta alá. A Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttképzési Intézet kezdeményezte és koordinálta kutatást a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma Közművelődési Főosztálya, az OTKA /T32746./ és az IIZ/DVV Budapesti Projektiroda támogatta. T. Kiss Tamás: A kulturális értékközvetítő szakemberek képzése és munkaerő-piaci helyzete. *Kultúra és Közösség*, 2000/I.; Földiák András: A kulturális élet szervezeti hibái. *Kultúra és Közösség*, 2000/II–III.; T. Molnár Gizella: A közművelődési szakemberek képzése a SZTE JGYTF Kara Közművelődési Tanszékén 1975–2000. *Kultúra és Közösség*, 2000/II–III.; Fónai Mihály–Drabancz Róbert: Vázlat a népművelő- és művelődésszervező-képzés történetéhez. *Kultúra és Közösség*, 2000/IV.; 2001/I.; Hidy Pálné: Kultúráközvetítő szakemberek képzése az egri Eszterházy Károly Főiskolán, *Kultúra és Közösség*, 2000/IV.; 2001/I.; T.

Kiss Tamás: *A népművelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intéze – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000.; Kraiciné Szokoly Mária: *A közművelődési szakemberképzés 25 éve a Budapesti Tanítóképző Főiskolán*. (Filozófia-Művelődés-Történet) Trezor Kiadó, Budapest, 2001.

19 A Kormány 129/2001. (VII. 13.) Korm. rendelete a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről. *Magyar Közlöny*, 2001/80.

20 A szükséges tudás. IV. Közművelődési Nyári Egyetem, Szeged, 2002. július 1–5. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, Szeged, 2003.

21 A nyilatkozatot Kiss Ádám helyettes államtitkár látta el kézjegyével.

22 A 2005. évi CVI. Törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. Törvény módosítása (2005. október 13.); T. Kiss Tamás–Tibori Tímea: Válságok és váltások a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 2005. május. 3–12.

23 A többciklusú, lineáris képzési rendszer bevezetése az európai felsőoktatásban eredetileg 29, mára 46 ország közös elhatározása volt. A megvalósítás – Európa kulturális és nemzeti sokszínűségéből következően – ugyancsak sokszínű lett. Jelenleg mintegy 140 alapszak és legalább 1000 szakirány létezik a hazai felsőoktatásban!

24 Az 1990-es években például a Pharszakértők két hét alatt többet költöttek el, mint amit az intézmény az egész programra kapott.

25 Az 1970-es évek végén a *Népművelés* c. folyóirat hasábjain vita bontakozott ki, hogy ki a népművelő, milyen értékek alkotják a népművelés etikáját. A képző intézmények részéről „kiverte a biztosítékot”, amikor számos gyakorlati szakember arra az álláspontra helyezkedett, hogy „népművelő az, akit az emberek is annak fogadnak el”. A rendszerváltás utáni második évtizedben azonban nyilvánvalóvá kezdett válni, hogy az egyéni rátermettség mellett a mind bonyolultabb szerkezetű társadalom-

ban olyan kompetenciákra is szükség van, amelyek tanulhatók és fejleszthetők. Bizonyossá vált az is, hogy az állam nem vonulhat ki a kulturális élet valamennyi területéről. Az intézmények szakszerű működtetése szakembereket kíván. Lásd Kleisz Teréz: *A népművelés és a szociális munka szakmasodása angolszász és magyar metszetekben*. PhD-értekezés. DE Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 2005.

26 Tizennégy képzési terület került kijelölésre és mindegyik munkáját egy-egy Bologna Bizottság koordinálta. A küzdelmet jól jelzik, hogy sokáig egyáltalán nincs jelen a Nemzeti Bologna Bizottság által kiadott összegző tervezetekben a művelődésszervező szak. Hosszú idő után

csak a 2004. 01. 26-án közzétett dokumentumban szerepel a pszichológia, a neveléstudomány képzési ág keretében mint a nevelés- és művelődéstudományi szakasszisztensi képzés. A 2004. 02. 18-i dokumentumban, a bölcsészettudományi területen, pszichológiai, neveléstudomány képzési ág égisze alatt kerül nevelésre először az andragógia alapszak, művelődésszervező szakiránnyal. A 2004. 04. 07-én közzétett tervezetben a pszichológia, neveléstudomány képzési ágban a pszichológia, pedagógia, szociálpszichológia és andragógia alapszak olvasható. Ez utóbbi művelődésszervező, személyügyi szervező, felnőttképzés-szervező és munkavállalási tanácsadó szakirányokkal szerepelt.

27 A pedagógusképző főiskolák közművelődési, könyvtári oktatóinak tanácskozássá került sor, 2004. január 29–30-án Esztergomban. Sári Mihály és T. Kiss Tamás „A lineáris ciklusos képzésre való átállás a művelődésszervező képzésben” címmel előadást tartott. Az előadók a művelődésszervező-képzés „megmaradási

esélyét” a szakirány keretei között tartották lehetségesnek. Az előadások jelentős konfliktusokat idéztek elő. Február elején Szabó Péter és Hervainé Szabó Gyöngyvér, a Kodolányi János Főiskola oktatói vállalták, hogy egybegyűjtik a hazai művelődésszervező képzéshez hasonló nyugati országokban létező szakok leírásait egy dokumentumkötetbe (2004. 02. 10.). Koncz Erika helyettes államtitkár kérésére a művelődésszervező szak megmaradása érdekében Gelencsér Katalin minisztériumi köztisztviselő koordinálásával T. Kiss Tamás és Szabó Péter „*Érvek és dokumentumok a közművelődési szakemberképzés teljes rendszerének megőrzésének érdekképviseletéhez*” címmel 2004. február 11-én Hiller Ist-

Andragógia – alapképzés

zésének kidolgozásában, a BA-képzésbe történő átlépés kimunkálásában. (NKÖM. 4.4/127/04.) A sokirányú lobbitevékenység azzal a sikerrel járt, hogy elfogadást nyert az andragógiai alapképzés, a kormányhatározattal megerősített szakirányokkal: művelődésszervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó és személyügyi szervező. Jóllehet a szaklétesítést a Magyar Akkreditációs Bizottság – a hároméves alapképzésbe szorított egyéves szakirányok miatt – nem fogadta el, a kormányhatározatra történő hivatkozás azonban lehetővé tette a konzorcium által összeállított andragógia BA szakirányokat is tartalmazó kérelem akkreditálását. A szakma nem engedi a szak megszüntetését. Interjú Szabó Péter főigazgatóval. *Albamag*, 2004. március 5. (A Kodolányi János Főiskola Magazinja, Székesfehérvár.)

18
K É K

ván miniszter számára feljegyzés készített, melyet statisztikai adatokkal egészített ki. (NKÖM 2004. 4.4/04. 127/Közm. 04.) Ezt követően Hiller István kulturális miniszter Magyar Bálint oktatási miniszterhez, Mang Béla felsőoktatási helyettes államtitkárhoz, továbbá Manhercz Károly, a bolognai bölcsész akkreditációs bizottság elnökéhez írt levelében jelezte, hogy Koltai Dénes, T. Kiss Tamás és Szabó Péter számára 2004. február 28-án megbízást adott ki, „*hogy a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának irányítása alá tartozó közművelődési intézmények és non-profit szervezetek felsőfokú szakemberképzésének ügyét a bolognai-prágai képzési reform fórumain képviselje és szervezze, koordinálja a közművelődési szakemberek Fsz-BA-MA-PhD képzésének szakmai megújítását.*” (NKÖM 841/04. „S”) 2004. március 4-én kelt levelében Koncz Erika megbízza Kraiciné Szokoly Mária és Sári Mihály egyetemi oktatókat, hogy működjenek közre a közművelődési intézmények és nonprofit szervezetek felsőfokú szakemberképzé-

felméri az új rendszerhez kötődő munkaerő-piaci igényeket és elvárásokat, mert a vállalatok számára nem kellően ismert a diploma mögött álló képzés. Pokorni Zoltán nyilatkozta szerint nem ismert, hogy a munkaerőpiac miként fogadja a Bachelor diplomásokat, vagy az első szint elvégzése után hogyan lehet majd továbblépni a következő, master fokozatra. Úgy vélte: néhány éven belül mindenképpen korrekcióra lesz szükség, függetlenül attól, hogy ki fog kormányozni. (Lásd Varga Dóra, *Népszabadság*, 2005. október 27.) A kutatás azonban nem történt meg. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából 1996-ban ugyan sor került a kultúra magyarországi állapotának a vizsgálatára, mely 2003-ban megismétlésre került. A kutatási eredmények azonban kevésbé tudták segíteni az andragógia alapképzés kimunkálását. Vitányi Iván: *A magyar társadalom kulturális állapota. Az 1996-os országos vizsgálat zárójelentése*. Maecenas Kiadó, Budapest, 1997.; Hidy Péter: *Valások az UNESCO kérdéseire. Magyarország kulturális állapota*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1997.; Vitányi Iván: *A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 2006.

28 Balipap Ferenc (szerk.): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás (1926–2005)*. Magyar Művelődési Intézet – Karácsony Sándor Művelődési Társaság – Nemzeti Kulturális Alap – Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest, 2006. (A szakképzés azért nevezhető illegitimnek, mert az egyetem által kiadott oklevélben „közművelődési és népművelési előadó” és nem andragógus elnevezés szerepelt. Vagyis az állam nem ismerte el az andragógus-képzést.)

29 A Kormány 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatás alap- és mesterképzéséről, valamint szakindítási rendjéről, továbbá az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM-rendellete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

30 Fábri István: *Szakok rangsora – a hazai felsőoktatás legnépszerűbb képzései*. Felsőoktatási Műhely, 2007. ősz. „A magyar Bologna.” 75.

31 In: T. Kiss Tamás: *A népnevelőtől az andragógusig*. Zempléni Múzsza, 2008. tavasz. 37–44.

32 Az andragógiai ismeretek vázlatos áttekintését a BA- és az MA-képzésekben egyaránt Zrinszky László (2008) *A felnőttképzés tudománya* többször átdolgozott, három alkalommal kiadott könyve képezi.

33 A bolognai rendszer bevezetésekor az Oktatási Minisztérium megígérte,

34 Uthalhatunk Mang Béla előadására, melyet 2009. június 15-én tartott a Corvinus Egyetemen megrendezett, „A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés első tapasztalatai” című konferencián. Az előadó beismerte, hogy neki, személy szerint fogalma sem volt arról, hogy mit takar az ún. „bolognai rendszer”, jóllehet Magyar Bálint minisztersége alatt annak egyik „levezénylője” volt.

35 Ekvivalenciától a kompetenciáig. *Educatio*, 2007. nyár.

36 In: Ekvivalenciától a kompetenciáig. *Educatio*, 2007. nyár.

37 Az andragógiára építő szakirányok konzorcium-előkészítő megbeszélésre 2004. április 26-án került sor a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Karának Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetében. A jelenlévők abban állapodtak meg, hogy csatlakoznak az ELTE BTK dékánja által vezetett nagy konzorciumhoz, illetve az azon belül alakuló, az andragógia-, a pedagógia- és a pszichológia-„bemenettel” foglalkozó csoportosuláshoz. Ez utóbbi-

ban az érdekelt intézmények összefogója Hunyady György professzor. A csak az andragógiára építő szakirányok képviselőivel a megjelentek Koltai Dénes igazgatót bízták meg. A szándéknyilatkozatot aláíró 15 intézmény képviselői a munkálatok összefogására a következő kollegákat kérték fel. Felnőttképzési szervező szakirány: Cserné Adermann Gizella. Munkavállalási tanácsadó szakirány: Szilágyi Klára. Művelődésszervező szakirány: Kraiciné Szokoló Mária, Sári Mihály, T. Kiss Tamás. Személyügyi szervező szakirány: Halmos Csaba. Az emlékeztetőt közli a Magyar Művelődési Intézet lapja, a SZÍN 3/9. száma. A konzorcium sikeres működtetésében, a tevékenységek eredményes koordinálásában és a különböző szakmai irányultságok összehangolásában elvülhetetlen érdemeket szerzett Kocsis Mihály.

- 38 A Pécsi Tudományegyetem 2006-ban benyújtott „Az emberi erőforrás kutatása” c. multidiszciplináris doktori iskola létesítési kérelmét a MAB elutasította. Az elutasító érvek között szerepelt – többek között –, hogy az andragógiai kutatások először az egyetemi oktatásban erősödjenek meg, a doktori iskola alapító tagjai nem rendelkeznek a felnőttképzés területén felmutatható meggyőző és nemzetközi színvonalat bizonyító tudományos kutatással.
- 39 A kétszer is visszautasított szaklétesítési dokumentumot a konzorcium által kijelölt munkacsoport dolgozta át. A munkacsoport összefogója Sári

Andragógia – alapképzés

Mihály, tagjai: Juhász Erika, Striker Sándor, T. Kiss Tamás, Kraiciné Szokoló Mária

- 40 A szakképzés minőségelvű fejlesztése érdekében az 1990-es évek elején két egyetemen alakult intézet. Az egyik a Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás és Fejlesztési Intézete (FE-EFI), a másik a Szent István Tudományegyetem Jászberényi Főiskola Kar keretében létrehozott Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézet volt. Az előző – az egyetem támogatását élvezve – önálló karrá alakult, a másik „helyi érdekek következtében” felszámolásra került.
- 41 Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.; Kozma Tamás–Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2008.; Krémer András–Matiscsák Attila (szerk.): *Tér és tudás. Az egyetemek mint tudás-, innovációs és regionális központok*. Belvedere Kiadó, Szeged, 2008.
- 42 A szocialista felsőoktatási és tudományos rendszer maradványa, hogy az alkalmazott tanársegéd, adjunktus előadásokat tarthat és vizsgáztathat. Az egyetemi képzés szakmai felépítésének mindig az volt a lényege, hogy a professzor határozta meg a tantárgy tartalmát, előadást hirdetett né-

hány lényeges témából, a további előadásokat a docens tartotta meg, az adjunktus vezette a szemináriumokat, a tanársegéd pedig előkészítette az oktatáshoz szükséges feltételeket. Ugyancsak blaszfémikusnak tűnik a rendszerváltás után bevezetett habilitáció intézménye is. A habilitáció azok számára volt mindig elvárt, akik egyetemi magántanárként vettek részt, kapcsolódtak be az egyetemi képzésbe, ugyanis bizonyítani kellett, hogy érthetően és jegyzetelhetően képesek előadást tartani. Nyugat-Európa számos egyetemén eltörölték ezt az intézményt, miközben Magyarországon él és virul. Miért habilitálnak oktatók, akik kinevezésükkel megkapták azt a jogot, hogy képesek oktatni és érthetően,

19
K É K

jegyzetelhetően előadásokat tartani? Legalább ennyire problémás az akadémiai nagydoktori cím is. A fokozat teljesen ismeretlen a nyugati tudományos közéletben, de Magyarországon ez is szívósan tartja magát.



Szűcs Norbert–
T. Molnár Gizella

Pillanatfelvétel – az andragógiai BA-képzés első 3 évéről

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetében (ill. ezt megelőzően ezek jogelőd intézményeiben) 1975 óta folyik kultúrákövetítő szakemberképzés. Az 1975-ben létrehozott Népművelés Tanszéki Csoport – hasonlóan az országban működő többi felsőoktatási intézményhez – népművelés szakos hallgatókat képezett. A rendszerváltást követően, alkalmazkodva a megváltozott társadalmi igényekhez, itt is lezajlott a

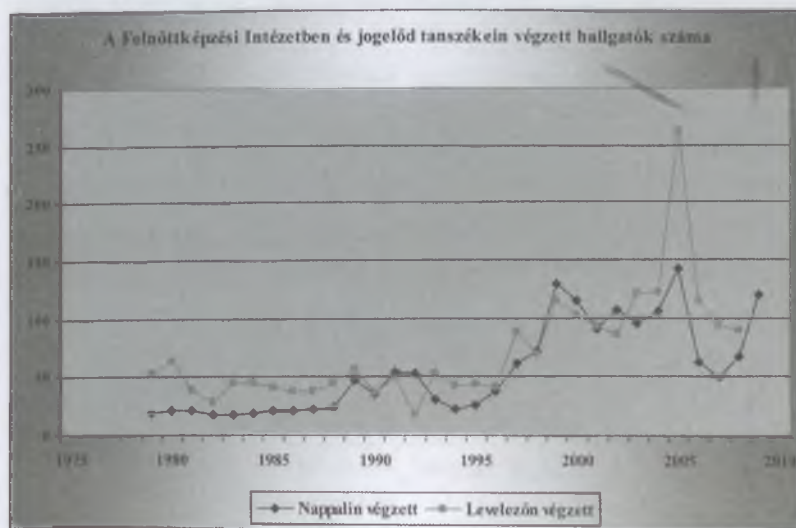
A kezdetektől eltelt több mint három évtizedben a képzés egyre népszerűbbé vált a hallgatók körében. A jelentkezők évről évre egyre élénkebben érdeklődtek a szak iránt. Az első diplomákat 1979-ben szerezték meg a végzősök, ekkor és a következő évtizedben évente átlagosan közel 20 nappalis és 50 levelezős hallgató végzett a szakon.

Az 1990-es évek a hallgatói létszámban változást hoztak: egyre több művelődésszervező folytatta tanulmányait intézményünkben. Ez részben a

21
K É K

szak modernizációja, a képzés tartalmának korszerűsítése – az országos folyamatokkal összhangban, s ennek eredményeként 1992-től művelődésszervező szakos hallgatók képzése folyt egészen az ideig, 2008/09-es tanévig, amikor az utolsó művelődésszervező szakos évfolyam is végzett.

megnövekedett társadalmi igényeknek, részben a tananyag modernizálásának volt köszönhető. A 2000-es évekre a végzős hallgatók létszáma a nappali és a levelező tagozaton is átlagosan 150 fő volt évfolyamonként. Az utolsó, 2005/2006-os tanévben felvett évfolyamon nappali tagozaton 119, levelezőn 126 hallgató volt.¹



Mindez jelentős társadalmi igényt jelzett a szak iránt, egyben komoly kihívást jelentett a bolognai rendszerre való áttérés, illetve a folyamat keretében a korábbi művelődésszervező helyére lépett új szak, az andragógia alapszak indítása tekintetében.

A szakindítás legfőbb célja természetesen az volt, hogy az Andragógia Konzorcium által elkészített szakalapítási dokumentummal összhangban történjen, ugyanakkor jogos volt az elvárás, hogy az új szak is népszerűvé váljon, valamint a szegedi képzés hagyományai is érvényesüljenek. Ezért az andragógia BA művelődésszervező szakirányának indítása mellett dön-

Andragógia – alapképzés

A 2005-ben elkezdődött szakindítási folyamat sikerrel zárult, eredményeként a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetében a 2006/2007. tanév óta folyik andragógia BA szakos képzés. Ez azt jelenti, hogy ebben a tanévben fejezték be tanulmányaikat az első andragógia alapszakos évfolyamot kezdő hallgatók, ami jó apropót jelent ahhoz, hogy megismerjük véleményüket a képzésről, megtudjuk, kik, milyen motivációval választották a szakot, illetve az intézményt.

Az alábbiakban az ezzel kapcsolatos megkérdezés eredményeinek összefoglalását tesszük közzé.

A szakon összesen 391 hallgató tanul, közülük 210 hallgató (53,7%) átlamilag finanszírozott képzésben vesz részt. A levelező tagozaton tanulók aránya 34%. Az első Andragógia BA szakos évfolyam 113 hallgatója közül 2009 júniusában 88 fő (77,8%) sikeres államvizsgával zárta tanulmányait.

2009 júniusában az első- és harmadéves hallgatók körében kérdőíves felmérést végeztek a Felnőttképzési Intézet oktatói. Az önkéntes, névtelen, önkéntes módszerrel felvett kérdőíveket az érintett hallgatók 47,3%-a, összesen 124 fő töltötte ki.

A felmérésnek három alapvető célja volt: 1) a hallgatók rekrutációjának vizsgálata; 2) a képzéssel kapcsolatos elégedettségük felmérése; 3) valamint a továbbtanulási szándékuk megismerése.

A hallgatók rekrutációját elemezve kiderült, hogy a képzés nemcsak lokális szintű igényeket elégít ki: bár a hallgatók közel egynegyede (28%) szegedi vagy hódmezővásárhelyi lakos, illetve közel 40%-uk Csongrád megyében lakik, összességében Bács-Kiskun (16%), Békés (16%) és Pest (10%) megyéből is jelentős számú fiatal érkezett az intézet hallgatói közé. Természetes, hogy a legtöbb hallgató a délföldi régióból érkezett, még akkor is, ha tudjuk, hogy ebben a régióban más intézményeket is választhat-

tak volna (Baja, Békéscsaba). Ugyanakkor öröndetes tény, hogy ennél szélesebb vonzáskörzetre számíthatunk. A diákok közel négyötöde (83%) városi lakos, harmaduk (35%) pedig megyeszékhelyről érkezett.

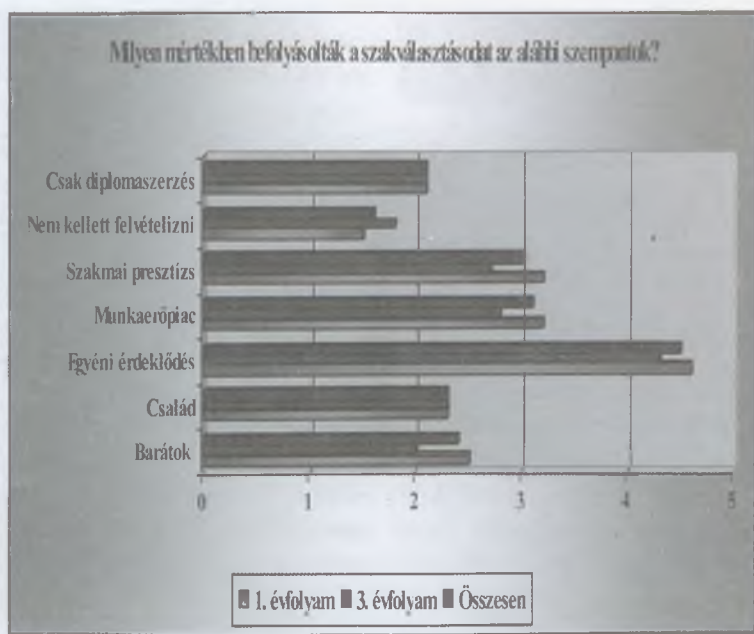
Az érettségi eredmények átlaga összességében jó (4,2) minősítésnek felel meg. Az érettségi jegyeket tekintve a felvételizett fiatalok magyar nyelv- és irodalomból, valamint történelemből átlagosan jó eredményt (4,3–4,3) értek el, míg matematika érettségijük eredménye átlagosan közepesre volt értékelhető (3,3).

A hallgatók 44%-a nem emelt szintű érettségi vizsgát tett le. Közeli harmaduk (30%) emelt szintű érettséggel rendelkezik, egyötödük (19%) pedig valamelyik érettségi tárgyból/tárgyakból emelt szinten teljesített, más tárgyakból viszont csak a nem emelt szinten tett vizsgát.

A hallgatók egyértelműen egyéni érdeklődésük hatására választották továbbtanulásuk színterét az Andragógia BA szakot. Ez azt mutatja, hogy a szakalapítást követően jó munkát végeztek azok, akik az andragógia népszerűsítését vállalták, hiszen tartani lehetett attól, hogy hosszú időbe telik, míg a közvélemény megismeri az új szakot. Ezenkívül a kedvező munkaerő-piaci, pénzkereseti lehetőségek vonzották a diákokat, valamint a szakma presztízsét is magasra értékelték. A további szakválasztási szempontok perifériusnak mondhatóak, a baráti, családi befolyás kevésbé játszott szerepet döntésükben. A választásból az is kiderült, hogy a hallgatók nem csupán egy diploma megszerzése, hanem az elsajátítható ismeretanyag miatt jelentkeztek andragógusnak.

Az eredmények főleg annak tükrében figyelemre méltóak, hogy a felsőoktatás bolognai reformja keretében komoly küzdelem folyt a szak megalapításáért. Ellenzői annak idején egyebek közt épp a szakma presztízsét, munkaerő-piaci szerepét kérdőjelezték meg.

töttünk. Az andragógus szakemberek működését komoly társadalmi igény indokolja. A jelenlegi társadalmi környezetnek megfelelően egyre nagyobb hangsúlyt kap az élethosszig tartó tanulás elve és gyakorlata. Az andragógia szak művelődésszervező szakirányának elindítását nemcsak a korábbi képzés iránti igény indokolta, hanem az új társadalmi kihívásokkal, a szabadidő növekedésével együtt járó kulturális feladatok is. Úgy éreztük, hogy az egyre differenciáltabbá váló társadalmi-kulturális szükségletek feltérképezésében és kielégítésében, az egyes társadalmi csoportok felzárkóztatásában, a különböző kultúrák közvetítő szakterületeken kibontakozó műhelymunkában komoly szerepe lehet a művelődésszervező-képzésnek. Emellett szeretnénk volna olyan tudásterületeket is ajánlani a leendő andragógusoknak, amelyeket csak a mi intézetünkben kaphatnak meg.



Az andragógiai tanulmányok iránt érdeklődő fiatalok intézményválasztását differenciált szempontrendszer határozta meg. A jelentkezők többségének esetében kiemelkedően fontos döntési szempont volt, hogy a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetében több specializáció közül választhatnak a hallgatók. Kevésbé szakmai indokok szintén fontos szerepet játszottak a döntésben: az adatközlők többsége fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy Szeged városa nagyon szimpatikus számára, a település pozitív imázsa döntő volt a választásában. Jelentősnek mondhatjuk még a Szegedi Tudományegyetem presztízsét is, bár az intézményt előkelő helyen jegyző nemzetközi egyetemrangsoroló „sanghaji lista” értékelése nem motivál erősen a választásban. Az egyetem rangja jóval dominánsabb volt a felsőoktatási intézet kiválasztásánál, mint magának a Felnőttképzési Intézetnek a hírneve. Ez azt jelzi számunkra, hogy sok még a tennivaló, és az intézet ismertségének növelése érdekében az eddigi törekvések mellett új célokat is ki kell tűzni. Sokat erősít majd ezen a területen, ha el tudjuk érni, hogy a végzett hallgatók elégedettsége folyamatosan növekedjen. A családtagok, barátok ajánlása, illetve a lakóhely távolsága nem volt meghatározó az intézmény kiválasztásakor.

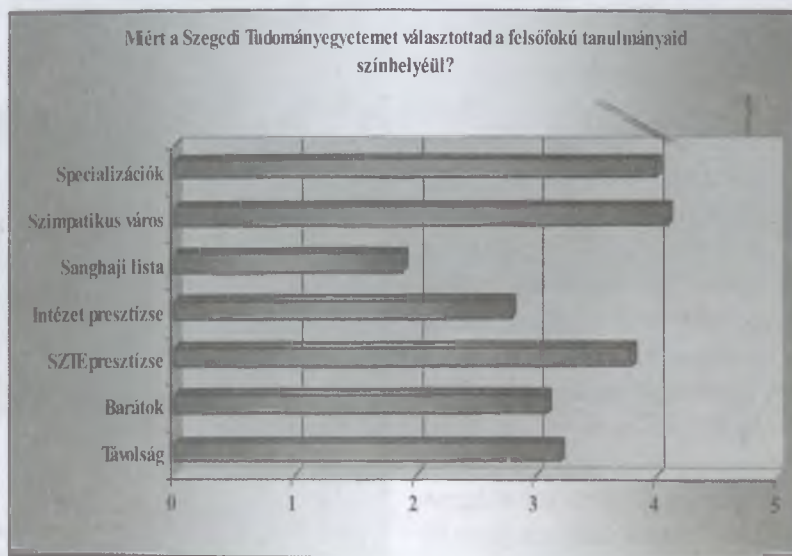
Mivel az egyéni döntések szakmai szempontjai között kiemelkedő szerepe volt a specializációknak, érdemes erről néhány szót szólni.

Említettük már, hogy a szakindítás-kor fontosnak tartottuk, hogy olyan képzés is része legyen az andragógia szaknak, amit más intézményben nem kapnak a hallgatók. Ebből a megfontolásból épült ki a speciális képzések rendszere. Abból indultunk ki, hogy az igények differenciáltsága indokolja a specializációk elindítását, hiszen az andragógus-művelődésszervező szakterület általánosabb ismeretein kívül ma már egy-egy részterület elmélyültebb ismeretére is szükség

van. Sajátos és sokoldalú ismereteket is követelnek pl. az egyházak által fenntartott kultúráközvetítő intézmények, de az idegenforgalom keretében végzett kultúráközvetítés éppúgy, mint az egyes régiókhoz, vagy éppen a múzeumokhoz kapcsolódó kultúráközvetítő tevékenység. Így a MAB-hoz benyújtott és általa jóváhagyott szakindítási dokumentumban külön szerepelt a speciális szakirányú képzés mint olyan képzési terület, amelynek keretében a hallgatók a kultúráközvetítés, a művelődésszervező szakirány egy-egy részterületéhez szereznek adekvát ismereteket. Itt érvényesülhetnek leginkább az intézményspeci-

23 K É K

fikus képzés sajátosságai és intézetünk korábbi hagyományai. Azokat a krediteket ugyanis, amelyeket a szakalapítási dokumentum az intézményekben szabadon felhasználható kreditként jelöl meg, nem egyszerűen önként választható kurzusokhoz rendeltük,



hanem egy-egy modulba rendeztük, és ez jelenti az egyes specializációk hálótervét. A záróvizsgán a hallgató külön számot ad az adott szakterületen szerzett ismereteiről. A speciális szakirányú képzés (specializáció) 25 kreditből áll, mely az alap- a törzs- és a szakirányú képzések intézmények által szabadon választható elemeiből tevődik össze. A hallgatónak két lehetősége van: vagy megszerzi az egy-egy specializáció elvégzéséhez szükséges krediteket, vagy a specializációk tantervéből egyéni választás alapján végez el összesen 25 kreditnyi önállóan választható tanegységet. Utóbbi esetben – amire eddig még nem volt

Andragógia – alapképzés

készültsége, valamint a Felnőttképzési Intézet rendezvényei emelkednek ki az értékelési lehetőségek közül. Ezek az eredmények igazolják azokat a törekvéseket, amelyek a Felnőttképzési Intézet humánpolitikáját jellemezték az utóbbi évtizedben: magasan képzett, színvonalas oktató- és kutatómunkára képes szervezetté fejlődött és erősödött a munkatársi kör. Az intézetben jelenleg 20 közalkalmazott járul hozzá a hallgatók magas színvonalú képzéséhez, ebből 16 fő oktató, emellett egy oktatásszervező, egy intézeti könyvtáros és két technikus segíti az oktatási tevékenységet. Az oktatók közül PhD-fokozattal rendelkezik 11 fő, vezető oktató 8 fő.

A vizsgált szempontok közül a szórás értéke a Tanulmányi Osztály munkatársainak, illetve az intézet oktatóinak segítőkészsége, valamint az évfolyamtársak személyisége tekintetében kiemelkedő (1,0 feletti), tehát az adatközlők véleménye ezen három szempontból a leginkább megosztott.

A végzős hallgatók jelentősen pozitívanabban ítélik meg az oktatók segítőkészségét, valamint az intézet honlapjának hatékonyságát, mint az elsősök, a Tanulmányi Osztállyal kapcsolatos tapasztalataik azonban rosszabbak, mint a kezdő évfolyamban tanuló diákoké.

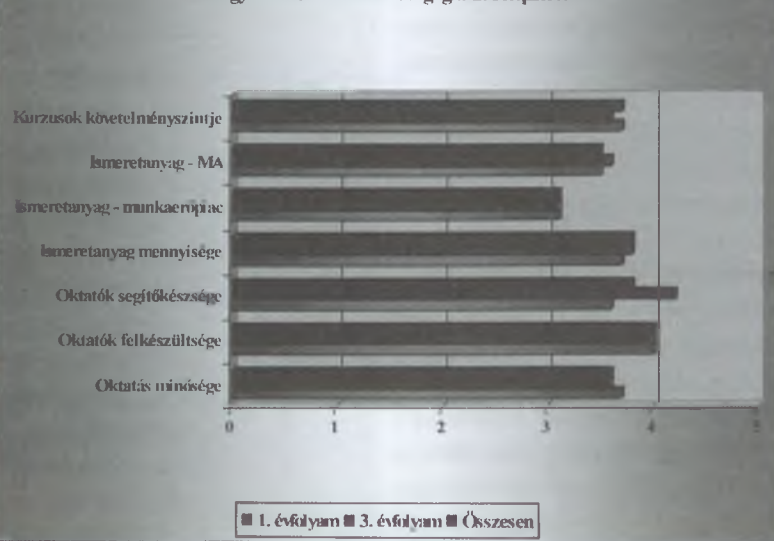
A végzősök véleménye a Felnőttképzési Intézet erényeként megjelenített közösségi rendezvények esetében is eltérő: bár az elsősök is elégedettek ezzel a szemponttal (4,0), a harmadévesek azonban kiugróan (4,4) pozitívan ítélik meg az intézet rendezvényeit. Ebben az eredményben vélhetően nagy szerepet játszik az a tény, hogy ők már három alkalommal is résztvevői – és megvalósítói – voltak az évenkénti gyakorisággal megrendezett elismert, országos jelentőségű szakmai rendezvénynek, a Közművelődési Konferenciának (KMK). Aktív részvételükkel nyilvánvaló módon a szakmai identitásuk és az intézethez kötődő lojalitásuk is megerősödött. Ez azért öröndetes, mert a KMK, melyet idén 18. alkalommal rendeztek meg a hallgatók, a művelődésszervező szakirányhoz kötődő szakmai gyakorlat egyik fő bázisa. Azon hagyományok közé tartozik, amelyeket sikerült megőrizni az új képzésben is, illetve annak szerves részévé tenni. Valószínű, hogy a hallgatók azért értékelik pozitívan ilyen nagy mértékben, mert a magukénak érzik, hiszen itt lehetőségük nyílik a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazására, megvalósíthatják elképzeléseiket, kipróbálhatják az önálló munkavégzést. A KMK mellett az utóbbi években egyéb rendezvények is lehetőséget nyújtanak a gyakorlatra (Európanap, Intézet napja stb.).

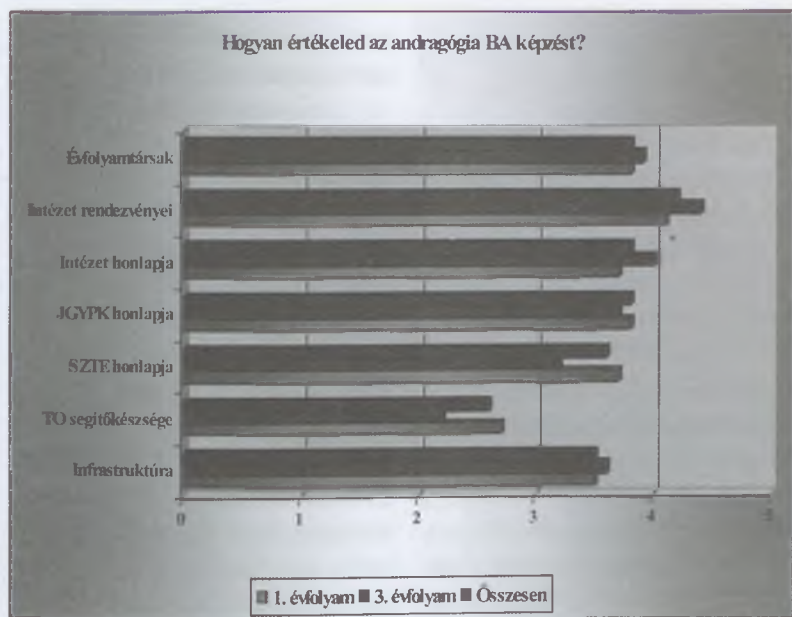
24 KÉK

példa – a hallgató egyszerűen szabadon választott kurzusokat teljesít, mint bárhol másutt. Előbbi esetben viszont az oklevele mellett külön betétlap tanúskodik arról, hogy az adott szakterületen elmélyültebb ismereteket szerzett, s reményeink szerint ez a munkaerőpiacon is javítja az esélyeit. Természetesen a specializációk indításától a szak vonzerejének növekedését is vártuk. Ezért örömmel vettük tudomásul a fentebb ismertetett eredményeket. Hallgatóink jelenleg az alábbi specializációk közül választhatnak: idegenforgalmi menedzser, média, múzeumpedagógia, regionális tanulmányok, rendezvényszervező, vallásismeret, valamint a következő tanévtől az eszperantó kulturális menedzser.

A felmérésből egyértelműen kiderült, hogy a hallgatók – a legtöbb felkinált szempont alapján – elégedettek az andragógia BA-képzéssel. A legmagasabb átlaggal az oktatói gárda fel-

Hogyan értékeled az andragógia BA képzést?





Az andragógus-hallgatók szempontjából releváns három weboldal közül egyértelműen az intézeti honlappal a leginkább elégedettek a hallgatók, legkevésbé pedig az egyetemi honlap nyerte el tetszésüket.

A Felnőttképzési Intézettel való általános hallgatói elégedettséget egyértelműen alátámasztja a felmérés eredménye, mely szerint a diákok 82%-a akkor is ezt a szakot választaná, ha – jelenlegi tapasztalatai alapján – újra dönthetne a továbbtanulásról. A képzéshez való lojalitás elsősorban a megszerezhető ismeretek tartalmán alapul: az összes válaszadó 43%-a ezzel a szemponttal indokolta döntése helyességét. A hallgatók további egyötöde a pozitív munkaerő-piaci lehetőségek miatt elégedett a képzéssel.

A hallgatók mindössze 18%-a választana más felsőoktatási képzést, ha erre lehetősége nyílna. Döntő többségük (az összes válaszadó 13%-a) a kedvezőtlen munkaerő-piaci kilátásokra hivatkozik, a megszerzett ismeretekkel mindössze 3%-uk elégedetlen.

Mivel intézetünkben az andragógusképzéshez kapcsolódóan jelenleg két mesterszak van (andragógia MA, andragógustanár MA), illetve folynak a kulturális mediátor mesterszak indításával kapcsolatos munkálatok, fontosnak éreztük hallgatóink továbbtanulási szándékainak megismerését is. Tudni szerettük volna, hogy leendő mesterképzésen részt vevő hallgatóink

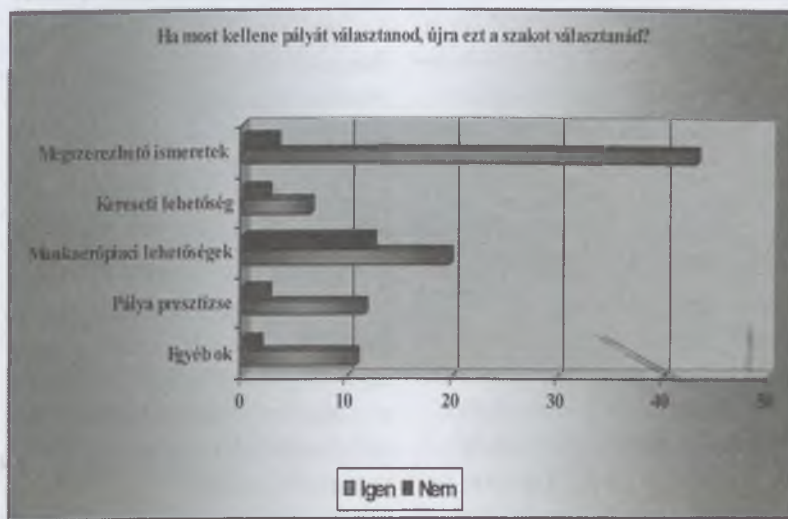
között milyen mértékben számíthatunk a nálunk végzettekre.

Az adatközlők közel egyharmada (37%) nem szándékozik a BA diploma megszerzését követően továbbtanulni. Másik harmaduk (31%) a tanulmányai folytatásával meg szeretné szerezni az andragógia MA-képesítést. Minden ötödik diák (20%) a JGYPK Felnőttképzési Intézet által indítani tervezett kulturális mediátor MA szakot szeretné elvégezni, további 13%-uk pedig valamilyen egyéb MA-képzésben folytatná tanulmányait.

Az MA-képzés iránt érdeklődő hallgatók kétharmada megszakítás nélkül szeretné folytatni egyetemi tanulmányait, egyharmaduk pedig 1-2 év kihagyás után fog jelentkezni az egyetemi képzésre.

JEGYZET

- 1 A nappali tagozatos hallgatók képzése 8, a levelezőské 6 félévből állt. Így utóbbiak képzése 2008-ban zárult. A diplomát szerzett hallgatók létszáma a lemorzsolódások és évhalasztások miatt természetesen minden tanévben alacsonyabb volt, mint a felvett hallgatók száma.



Démuth Ágnes

Innovatív módszerek – képzési sikerek

Formai és tartalmi megújulás
az andragógus-képzésben – célok

Három éve oktatok karunk Felnőttképzési Intézetében andragógusokat. Feladatom, hogy nappali és levelező tagozaton megismertessem a hallgatókkal a személyiség kialakulásának, fejlődésének, működésének, változásának folyamatát, az erre vonatkozó elméleteket. A cél az, hogy a hallgatók képesek legyenek a „szociális másik” megismerésére, szükségleteinek felismerésére, hogy ennek alapján segíteni tudják az önmegvalósításban. Ahhoz, hogy ennek a hallgatók eleget tudjanak tenni, megismerkednek a szociálpszichológia legfontosabb megállapításaival, hisz e szabályszerűségek figyelembevételével lehet relatíve

Formai és tartalmi megújulás az andragógus-képzésben – nappali és levelezős hallgatók

Számomra a nappali tagozatos, andragógia szakos hallgatók BA-képzése jelenti a nagyobb kihívást. Mint azt a fentiekben már jeleztem, jelenleg még olyan hallgatókkal kell dolgoznunk, akik életkor szerint már a fiatal felnőttkorba léptek, de többségükben nem érett személyiségek, általában a szerepkonfúzió korszakát élik, identitásukat nem alakult ki, önismereti hiányosságokkal küzdenek. Ráadásul iskolai tapasztalataik nem tartalmazzák a csoportmunkára, az önálló in-

kiszámíthatóvá tenni azt a hatást, amit majd munkájuk során kifejtene.

A cél tehát tudásszerzés: az elméleti információk gyakorlatban való hasznosítása képességének kialakítása – transzferálás, az aktivitás törvényei szerint (csak akkor lesz az adottságból képesség, kompetencia, ha a megfelelő tevékenységeket maga a személyiség működteti – teszi – kivitelezi). A cél mind a nappali, mind a levelező hallgatók képzésével kapcsolatban ugyanaz. A kérdés csak az: lehet-e, szabad-e, kell-e az eltérő élettapasztalattal rendelkező hallgatók esetében ugyanazon módszereket alkalmazni a képzés során?

formációszerzésen alapuló tanulásra vonatkozó gyakorlati és elméleti ismereteket. A frontális osztálymunka dominanciája, a tanári magyarázatra épülő „hallgató hallgató” szociális szerepét ismerik.

Domináns tanulási stílusát csupán a hallgatók 64%-a véli ismerni, 89%-uk számára okoz nehézséget a jegyzetelés, ugyanakkor tanulási módszerekre vonatkozó gondokat csupán a hallgatók 27%-a él át. A többség meggyőződése, hogy képes összefüggések felismerésére, valamint a lényeg kiemelésére. A két adat közötti ellentmondás nem okoz számukra kognitív diszsonanciát, így változtatásra nem kerülhet sor.

A hiányosságokra az oktató felhívhatja a figyelmet, de „sajátélmény” nélkül nem válik a metakogníció részévé az erre vonatkozó információ. Ezért az előadások és a gyakorlati jegy megszerzésének folyamatába kell/illik beilleszteni azokat a helyzeteket, amikor a gondokkal kénytelen szembe-sülni a hallgató. Az ő számukra találtam ki az *interaktív előadás* fogalmát és gyakorlatát. (Nem büszkélkedem idegen babérokkal! Az amerikai felsőoktatásban már hagyomány az ilyen típusú foglalkozás, mint alap).

A csoportmunkára épülő előadás a másik forma, míg a harmadik a projekt-munkára alapoz. Mindegyik módszerben közös, hogy sokkal több időt és szervezőmunkát igényel, mint a hagyományos előadás. Ráadásul szükséges hozzá, hogy a különböző hallgatók eltérő érdeklődési körét, különböző kognitív stílusát, kommunikációs képességeik eltérő szintjét is ismerje – legalább minimális szinten – az előadó. A hallgatók csoport- és projekt-munkájára épülő előadásokat ráadásul csak a szorgalmi időszak negyedik hetétől lehet elkezdeni, mivel a csapatok megalakítására, a szakirodalomban való tájékozódásra és a tanórán kívüli együttműködésre is időt, lehetőséget kell biztosítani. Nem csupán arról van szó, hogy a téma szakirodalmának legfontosabb részleteit maguk dolgozzák fel a hallgatók. A kooperáció csoporton belüli működési elvét is ismertetni kell (csoportban a feladat-szerepek; egységesség, összefüggések bemutatása; kritikai gondolkodás szintje). Külön fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra is, hogy amikor előadják mondanivalójukat, nem egy PPT-anyag felolvasásáról van szó. Sokkal inkább arra kell törekedniük, hogy az ott rögzített vázlat példával való illusztrálása a feladat, s a különböző nézőpontok ütköztetése alapján, lehetőség szerint vitát kell „provokálniuk”. A mediálás és a moderálás/facilitálás a feladatuk. Azon kompetenciákat alakítják/fejlesztik, melyekre későbbi munkájuk épülni fog. (Az ilyen

típusú munkával lényegében az MA-képzés tréningjeinek munkáját is előkészítem.)

A hallgatók aktív közreműködése a tananyag bemutatásában és feldolgozásában elősegíti a hasznos tanulási módszerek kialakulását, megszilárdulását, szokássá alakulását, a kooperációt, a kommunikációs képességek fejlődését, különösen a közlőképességet – elméletileg. Ez a fajta munka, amit a pszichológia kurzusokon használunk, nem a felsőoktatásban szokásos referátum fogalmával azonos. Mivel azonban nekik ilyen tapasztalataik vannak, a tevékenységformához kapcsolódó célokat hajlamosak elfelejteni, figyelmen kívül hagyni. Azt is mondhatnám, hogy *leegyszerűsítik* a feladatot azokban az esetekben, amikor csoportban – teamben kell dolgozni. Egy téma sokoldalú, egymásnak ellentmondó elméleti közelítésmódjának bemutatása helyett egy-egy csoporttag egy-egy nézőpontot mutat be. Gyakorlatilag *egymástól független „kiselőadás-sorozat”* hangzik el. Így a vita facilitálása gyakorlatilag annyit jelent, hogy az előadók megkérdezik a hallgatóságot, mi a véleményük az elhangzottakkal kapcsolatban. A korábban már említett két tanulási képesség (összefüggések felismerése, lényegkiemelő képesség) alacsony szintje ezekben az esetekben válik nyilvánvalóvá. Így éppen a lényeg, a *kooperáció* nem alakul ki a munka során. Konfliktus- és problémamegoldó képességeik hiányosságai is megmutatkoznak ilyenkor. Általános tendencia, hogy *feladatként kezelik a problémafelvetéseket*. Annak ellenére így van ez, hogy a konvergens–divergens gondolkodás kapcsán már az első félévben megismerkednek a feladat és a probléma közötti különbségekkel. Pedig ehhez a résztémához hozzátartozik, hogy a hallgatók feladatokat problémává alakítsanak át. Az ilyen típusú feladat egyébként az év végi ellenőrzésnek is

részét képezi, folyamatosan utalok is rá, elméletileg tehát ennek jelentőségét a hallgatóknak tudnia kellene. Tapasztalataim sajnos a szokások hatalmát mutatják a változtatási szándék ellenében, tehát ezen a téren az információ birtoklása nem válik tudássá, javítani kell az alkalmazás színvonalán.

A korábban elmondottak alapján egyértelmű, hogy gyakorlatilag a hallgatók egymástól tanulhatnak, az oktató irányítása mellett. Egyelőre éppen ez a lehetőség jelenti az egyik legnagyobb akadályt az információszerzés folyamatában. Ha ugyanis az érdemjegyet az órai aktivitás minősége és mennyisége alapján kapják a hall-

gatók, mindenkinek szerepelnie kell egyszer. Ez a százas évfolyamon azt jelenti, hogy a nagy plénum előtti szereplésre csupán egyszer kerülhet sor. „Ebből következik” – a hallgatók számára –, hogy társaik előadását csak meghallgatják, de nem jegyzetelnek. A következmény az, hogy csak azon témakörökkel kapcsolatban lesznek ismereteik, amelyeket maguk dolgoztak fel. Ezt a veszélyt próbálom megcsökkenteni azzal, hogy a kurzus végén (előre megadott szempontok alapján) a hallgatóknak három témával kapcsolatban olyan írásbeli beszámolót kell beadniuk, amely az elhangzottakat tartalmazza. Másik, módszerbeli kísérletem erre, hogy az elhangzottakat értékelnie is kell a hallgatóságnak. A gondot az jelenti, mikor kerüljön sor erre az értékelésre: közvetlenül az előadás után, vagy az összes előadás meghallgatása után? Szóban mondják el véleményüket, vagy írásban? Tapasz-

talataim azt mutatják, hogy az azonnali, szóbeli értékelés kevésbé eredményes. Két-három, általában aktív, érdeklődő hallgató elmondja a legfontosabbakat. A többiek „kivárnak”, s így gyakorlatilag nem dolgoznak, nem gondolkodnak. Ezért kísérletezem most egy új módszerrel. Abban a félévben kell részt venniük kommunikációs tréningen, amikor a felnőttkor pszichológiáját a fent említett módszerekkel tanulják a hallgatók. Ezen a tréningen többek között gyakoroljuk a visszajelzések adását és fogadását. A hallgatók megtanulhatják, mi a különbség a kritika és az értékelő visszajelzés között. Az ott gyakoroltak egy

részét építem be az értékelési szempontokba. A hallgató munkája így a kommunikációs tréning értékelésének is részévé válik. Ezt a módszert az idén alkalmazom először, így visszajelzések és tapasztalatok még csak korlátozottan állnak rendelkezésre. A közvetett cél persze az, hogy a hallgatók arról is tapasztalatot szerezzenek: a különböző kurzusok kapcsolódnak egymáshoz, az egyiken megszerzett ismereteket a másikhoz is kapcsolni kell/lehet. Ez összhangban van intézetünk azon törekvésével, hogy a záróvizgára a hallgatók átfogó témaköröket kapjanak: ne az egyes kurzusok szigorlati számonkérése ismétlődjön, hanem az összefüggések keresése, felismerése domináljon a tanulási folyamat során.

Az elhárítás, a negatív attitűdök az újszerű módszerrel kapcsolatban verbálisan is megnyilvánulnak: „Nem csináltunk még ilyet, honnan tudjuk?

Andragógia – alapképzés

Mi lesz, ha nem sikerül? Miért nem elég, ha csak a tanárnő elmondja, mit kell tudnunk? Miért kell olyasmit tudnunk, ami nincs benne a könyvekben? Ha egyszer ezt nem éltük még át, honnan tudjunk róla? Minek kell ez nekünk, mire jó?” A leggyakrabban elhangzó kifogás, hogy nincs idejük az együttes munkára, mert „Nem mindenki jár előadásokra, s akkor hol, mikor szervezzük meg a dolgainkat?”

A levelezős hallgatók esetében is gyakorlatilag ugyanezen módszereket alkalmazom, a különbség azonban nagy. A hallgatók zöme felnőttkorban van. Többségük (kb. 65%) munkahelyén munkatársakkal dolgozik együtt, középvezető vagy saját vállalkozása irányítója. Tapasztalatuk van arra vonatkozóan, mennyire fontos, hogy a másik ember reakcióit, érzelmeit megfigyeljék, azt figyelembe vegyék. Ez olykor előny, olykor hátrány. Hibás attribúcióhoz vezethet. Ez pedig annyiban nehezíti meg a munkát, hogy hajlamossítja őket arra, hogy szelektív módon kezeljék a szakirodalmat. Munkájuk során csak azon elméletekre koncentrálnak, amelyek e magyarázatokat alátámasztják. Mivel kevesebb kontaktóra van, mint a nappalisoknál, a távoktatás bizonyos elemeit, pl. a folyamatos kapcsolattartást az internet segítségével biztosítani kell. Mivel a levelezős hallgatók egymással is ritkán – csak a kontaktórák során – találkoznak, ennek a formának a hallgatók egymás közötti kapcsolattartásában is óriási jelentősége van. Így a későbbi munkához elengedhetetlenül szükséges tevékenység jelentőségét saját élmény alapján tapasztalhatják meg a hallgatók. Ily módon nagyobb esélye van annak, hogy a technika adta lehetőségeket még azok is kihasználják, akik eddig nem alkalmazták azt. (Ennek jelentőségét maguk a hallgatók is visszajelzik, pl. beszámolnak róla, hogy saját e-mail címet létesítettek, otthon is megteremtették a lehetőséget

az internethasználatra.) A weblapok tartalmának hasznosíthatóságát, hitelességét gyakran az oktatótól kérdezik. (Ez örömteli jelenség, ellentétben a nappali tagozatos hallgatókkal, akik ha rátalálnak egy, a témához tartalmában illeszkedő lapra, azonnal hivatkoznak is rá.) Szívesen vállalkoznak a csoportmunkára, kifejezetten örülnek annak a lehetőségnek, hogy alkalmuk van egymás alaposabb megismerésére. „Olyan szempontokat is felvetnek a többiek, amik nekem eszembe sem jutottak. A témaválasztásnál sokszor kiderül, ki mit dolgozik, mi iránt érdeklődik. Bár nem nagyon megy, de legalább kipróbálhatjuk magunkat.”

Az eddigiekben döntően a nehézségekről esett szó. Az előnyökről is illik szót ejteni, különben a kísérletezésnek nem lehet értelme. A módszer lehetővé teszi, hogy az alkalmazás során – mindkét tagozaton – eredményesen szereplő hallgatókra felhívja a figyelmet, ami tulajdonképpen a tehetséggondozás egyik nagyon fontos összetevője. (Tudományos diákköri tevékenységet elsősorban azon hallgatók számára érdemes felajánlani, akik így is felhívták már magukra a figyelmet.) Az MA szintű képzésre leginkább alkalmas hallgatók kiválasztása/kiválasztódása is lehetővé válik így. Értem ezalatt azt, hogy a magasabb szintű tanulmányok folytatására alkalmas hallgatók visszajelzést, megerősítést kaphatnak arról, alkalmasak további tanulmányok folytatására. A többieknek szintén visszajelzés értékű a tapasztalat, s hozzásegítheti őket a pályaorientáció átszervezéséhez anélkül, hogy kudarcélménnyel kellene szembesülniük.

A különböző résztémákba való „bedolgozás” hozzásegítheti a hallgatókat ahhoz, hogy *szakdolgozati témát* válasszanak maguknak, illetve hogy szakdolgozatukhoz vizsgálati módszereket tanuljanak, tapasztalatokat szerezzenek. Megtanulhatják, hogyan kell tartalmilag *hivatkozni* a szakirodalmi megállapításokra, hogyan kell konkrét témával kapcsolatban *érvelni*,

meggyőzni, befolyásolni. Kipróbálhatják „éles helyzetben” mindazt, amit a kommunikációs tréningen „strukturált feladat” formájában már gyakoroltak. Így rutint szerezhetnek. Ez gyakorlatilag a pedagógiai „tantárgyi koncentráció” fogalmakörét jelenti. (Bár én szerencsétlennek tartom a kifejezést. Azon szakkifejezések, amelyekkel más tartalommal egyéb tudományterületeken is használunk, szinte mindig azzal a következménnyel járnak, hogy a használó a gyakrabban használt tudományterület szakkifejezésének tartalmával azonosítja a hangsort. Mivel a köznyelvben a koncentráció a figyelem fogalmaköréhez asszociálódik/kapcsolódik, pszichológiai értelmezése vált közismertté, a leggyakrabban használttá. A pedagógiában ennek éppen az ellenkezőjét jelenti. Célszerű lenne ezért a koordináció kifejezést használni. Ez a szóhasználat eleve azt sugallja, hogy a tantárgyak közötti összefüggéseket, kapcsolatokat kell keresni/bemutatni.)

A hallgatók rákényszerülnek a tények és az érzelmek megkülönböztetésére, alkalmuk nyílik felismerni énvédő mechanizmusaik működését, míg egymás munkáját értékelik. Hozzásegíti őket szakmai identitástudatuk és a reális önismeret kialakulásához, önkritikájuk fejlesztéséhez. A feltételes mód használatának kiemelt jelentősége van. Mindezen előnyök ugyanis indirekt módon jelennek meg, nem egy kívülálló, „Engem nem is ismerő”, másik személyiség mondja ki a „tutit” (hallgatói szóhasználat, melynek jelentése gyakorlatilag az, hogy valaki majd megmondja nekem, mit is gondoljak az elhangzottakkal kapcsolatban). Az attitűd (önmagamról való ismeret) nem fog változni, ha a személyiségben nem keletkezik kognitív disszonancia. Márpedig ha a hallgató azt gondolja magáról, hogy kognitív és kommunikációs képességei magas szinten működnek, ezt azonban nem szembesítheti a tényleges gyakorlattal, saját tevékenységével, akkor marad az

Andragógia – alapképzés

önelfogadás, fejlődés nélkül. Ha a környezetből érkezik a negatív visszajelzés, azt könnyen negligálni lehet a lekicsinylés módszerével („nem is ismer engem, egyetlen megnyilvánulás alapján mond véleményt rólam”), míg ha a hallgató maga szembesül saját gyakorlatlanságával, a kudarcot tulajdoníthatja „külső ok”-nak, így esély lehet arra, hogy fejleszteni képes önmagát. Ennek persze előfeltétele, hogy a lehető legtöbbször hangozzon el: „Amit nem gyakoroltunk, azt elsőre nem is tudhatjuk tökéletesen.” Erre természetesen csak a sikerorientált teljesítménymotivációjú személyiség képes, de hosszú távon a kudarckerüők is változtathatnak igény szintjükön, ami elvezethet teljesítménymotivációjuk típusának megváltozásához is.

Interakcióra épülő előadás – kérdve kifejtő módszer: nappali tagozat

A „bevezetés a pszichológiába” című kurzus azzal kezdődik – amivel minden egyéb kurzus is –, hogy tudományként ismertetjük meg, mutatjuk be azt a tananyagot, amivel a hallgatók majd foglalkoznak. Az oktatók számára (különösen a természettudományokat oktatók esetében) nyilvánvaló a tudomány fogalma, nagyon sok hallgató számára azonban nem. Saját méréseim erre vonatkozóan (három év) azt mutatják, a hallgatóknak csupán két 2%-a tudja érdemben értelmezni a tudomány/tudományosság kritériumait. Mivel a pszichológia fiatal tudomány, ráadásul a köznyelv szkepticizmussal kezeli, azaz tudományos voltát megkérdőjelezi, kézenfekvő, hogy az első előadáson ezt a fogalmat tisztázzam. A problémát magát pedig a hallgatókkal fogalmaztatom meg. A kérdéssorom, gondolatmenetem így épül fel: milyen tárgyakat

tanultak az iskolában eddigi tanulmányaik során? Miért tanulták ezeket a tárgyakat? Meg tudnák-e fogalmazni, miért nem tanultak asztrológiát? Találnak-e olyan szempontokat, amelyek alapján össze lehet hasonlítani a kémiát az asztrológiával? Ezen szempontok alapján most hasonlítsák össze az irodalomórákon tanultakat a kémia órán tanultakkal! Meg lehet-e fogalmazni olyan egységes rendszert, melynek alapján eldönthető, mi számít tudománynak, milyen kritériumai vannak annak, hogy megkülönböztethessük a vélekedéseket, hiteket a tudománytól?

E kérdéssor segítségével a hallgatók eljutnak annak megfogalmazásáig,

29
K É K

hogy a tudomány elsődleges kritériuma az, hogy legyen pontosan körülhatárolható vizsgálódási területe, tárgya. Ebből kiindulva „találghatnak” – korábban megszerzett ismereteik, információik alapján –, mit vizsgál a pszichológia. Az „ember” rokon értelmű kifejezéseire tartozó tudományokat is meg kell különböztetniük (orvostudomány, biológia, történelem, szociológia...). Nagyjából másfél óra alatt juthatunk el a személyiség fogalmához. Ekkor szoktam azt a feladatot adni, hogy a következő alkalomra gondolkozzanak azon, vajon ők akkor tudósok-e, hisz a személyiséget, a másik embert meg szokták figyelni, vizsgálják. Ebből azonban az is következik, hogy meg tudják majd mondani, mi is figyelhető meg, tanulmányozható a személyiséggel kapcsolatban.

Mielőtt a közös munkát megkezdjük, többször meg kell fogalmazni, s a közös munka során is nagyon fontos annak hangsúlyozása, hogy nem lehet butaságot mondani. Mindannyian más tapasztalatokkal, információkkal rendelkezünk, más rugóra jár az agyunk – másképpen létesítünk kapcsolatot információk között. Tehát szigorúan tilos kinevetni, lehurrogni a másikat! Az első hallásra örült, hagymázás ötletnek tűnő kijelentésekről – pl. Galilei, Kopernikusz, Giordano Bruno... – is csak utólag derült ki, hogy bizony alapigazságok! Hozzá kell szok-

sebb az a visszajelzés szokott lenni, amely így hangzik: „Látom a tekintetekből, hogy sokkal többüknek van véleménye a témával kapcsolatban. Esetleg rosszul mérem fel a nonverbális üzeneteket?” Ha nagyon passzív a hallgatóság, arra is meg szoktam kérni őket, hogy az tegye fel a kezét, akinek nincs egyetlen gondolata sem kérdéssel kapcsolatban.

Interakcióra épülő előadás – kérdve kifejtő módszer: levelező tagozat

A fontos észrevételek alcím alatt elmondottak a „felnőttek” esetében is ugyanolyan fontosak. A kérdéssor azonban módosul, hiszen ki egyéni érdeklődése, ki korábbi tanulmányai, ki személyes gyakorlat alapján (a levelezős hallgatók közül), vagy egyszerűen csak életkori tapasztalatai alapján, pontosabb információval rendelkezik a tudomány/tudományosság fogalmáról. Így esetükben célszerűbb, ha direkt formában teszem fel a kérdést, s ezzel egyetlen órán eljutunk a személyiség fogalmának megbeszélésehez is.

A levelező tagozatos hallgatók attitűdjei sokkal elfogadóbbak, mint a nappalisoké. Mivel ez az első találkozásunk, az óra végén megkérdezem – pontosabban megszavaztatom – őket, igénylik-e ezt a munkaformát. A hallgatók öt százalékának ellenében a többség igényli ennek alkalmazását. „Tudjuk, hogy így többet kell egyedül dolgoznunk, de szempontokat kapunk ahhoz, hogyan tanuljunk. Itt hozzászokhatunk, hogy könnyebb kérdések alapján tanulni.” A szemeszter végén, a kurzus értékelésekor – amit név nélkül adhatnak be a hallgatók – szintén elfogadó a véleményük. Azt szokták kifogásolni, hogy túlságosan kevés az ilyen típusú kontaktórák száma.

A módszer alkalmazása persze időigényes. A magyarázat, tényközlés, információ-átadás, tehát a hagyományos előadás formájában kétségtelenül gyorsabban lehet haladni. Az ellenőrzés során azonban nagyon jól használhatóak azok a példák, gondolatmenetek, amelyeket a hallgatók mondtak. A kollokvium során elegendő az előadás megfelelő szituációját feleleveníteni, a kollokváló ehhez asszociálni tudja a tényeket, definíciókat, gondolatmenetet. Ez természetes. Nemcsak a szemantikus tárban raktározódnak el az információk, hanem az átélt élmény alapján a szituatív emlékezetben is. Így gyakorlatilag tanulási módszert is gyakoroltatunk a diákkal: konkrét példák alapján, induktív módon gyakran el lehet jutni a helyes megoldásig.

A módszer arra is jó, hogy a hallgatók kommunikációs képessége feltérképezhető, közlőképességük fejleszthető legyen. Gyakran előfordul, tipikus hiba, hogy a verbális megfogalmazás pontatlan, illetve több értelmezési lehetőségre is alapot ad. Ilyenkor megkértem a hallgatóságot, mondják meg, ki, hogyan értelmezi az elhangzottakat. Így indirekt módon szembesülhetnek azzal az alapvető tanulási-kommunikációs hibával, hogy egy mondat első értelmezése számukra gyakran az egyetlen is. Az ilyen esetek alapján azonban maguk a hallgatók fogalmazzák meg azt, hogy a pongyola fogalmazás a tudományban és a köznyelvben is kommunikációs zavart okoz, az eredményes kommunikáció gátja lehet. Az az előadó, aki alkalmazza ezt a módszert, a hagyományos előadásmód során is gyakrabban kér visszajelzést az elhangzottak értelmezésére vonatkozóan. Nem kell hangsúlyoznom, ennek milyen óriási szerepe van a megértésben.

A módszer természetesen részegységek bemutatásakor is alkalmazható.

30
K É K

tatni a hallgatókat, hogy csak érvekkel alátámasztott véleményt-ellenvéleményt tudunk elfogadni, tehát gondolkodni kell. Az előadások hallgatói létszáma (az első évfolyamok első óráin legalábbis) magas. Célszerűtlen a hallgatóság soraiból bárkit is autokratikus módszerrel felszólítani, utasítani gondolatai, vélekedése elmondására. Tapasztalataim szerint a százfős hallgatóságból mindig van legalább öt olyan résztvevő, aki személyiség-sajátosságai alapján önként is részt vesz a munkában. Ha van néhány „kezdő-ember”, az egységes és következetes kisebbség hatása érvényesül, s még legalább ennyi hallgató hozzászól a témához. (Különösen, ha azt éli át, hogy az elhangzott és elfogadott véleményt ő is tudta.) Közben azért a jelentkezők számával kapcsolatban folyamatosan bátorító visszajelzéseket kell adni. A legeredménye-

Egy-egy definíció értelmezése során különösen hasznos a deduktív módszer. PPT segítségével kivetített definíció értelmezése is lehetséges. A tanulási folyamat alapeleme, hogy a hallgató képes legyen kiválasztani azokat az alapfogalmakat, melyek közötti összefüggések felfedezése juttatja el őt a megértéshez, így a tanultak felidézéséhez. Direkt formában is közölni szoktam velük, hogy a tananyag tanulása ezekből a lépésekből áll. Amikor a kollokviumon vizsgáznak, ugyanezen sorrend alapján fejtik ki mondanivalójukat. A módszer alkalmazása nem csupán arra szolgál, hogy változatosabbá tegye az órát. A hallgatói aktivitás a szándékos figyelem fokozására is szolgál, illetve előre tervezetten azon szakaszokra is beosztható, ahol a figyelem fáradása miatt a hallgatóknak már „csak a teste” van jelen.

A szókratészi módszer a kritikai gondolkodás fejlesztésére is alkalmazható. A kurzus kapcsán olyan elméletek bemutatása során alkalmazható, amelyek egymás alternatíváit jelentik. Természetesen akkor is jó szolgálatot tesz, ha egy régebbi, részleges elmélet innovatív átdolgozását kell bemutatni, vagy két, egymáshoz tartalmilag közel eső (az emlékezetben a homogen gátlás miatt könnyen összemósódó) fogalom, elmélet bemutatásáról van szó. Az ekkor alkalmazott módszer lehetőséget teremt a pszichológiai és logikai gondolkodási műveletek beazonosítására, ezek elvégzési sorrendjének felismerésére. Ha ezt az előadó következetesen elmondhatja a hallgatókkal, a műveletet pedig maga megnevezi, a „közönség” az eredményes információszerzés módszerének birtokába juthat. Bár tapasztalataim szerint a hallgatók a módszert maguk nem alkalmazzák – szokás alapján tanulnak –, az ellenőrzés során segítséget jelent azon hallgató számára, aki részt vett az előadáson, ha annyit segítünk nekik, hogy elmondjuk: milyen alapfogalmakkal, milyen műveleteket kell elvégezni. Sokszor magukat a műveleteket meg sem kell nevezni,

a szituatív emlékezet ismét segít. Természetesen, ha az oktató úgy gondolja, a vizsgán az kiderül, ki, mit nem tud a hallgató, mit nem tanult meg, akkor semmiképpen nem fogja alkalmazni ezt a módszert. Aki nem készült, aki a túltanulást (folyamatos ismétlés, gyakorlás, időben elhúzva) nem alkalmazta, annak hiába a segítség. Aki viszont így tanult, annak ez a fajta felidézés egy-két érdemjegyet javíthat a jegyén. Arról már nem is beszélve, hogy előbb-utóbb ennek a lehetőségnek a híre elterjed a hallgatók között, így indirekt módon motiválhatjuk őket az előadások látogatására. Ezen utolsó mondat különösen a napali tagozatos hallgatókra igaz.

Csoportmunka, projekt beépítése az előadásba (mindkét tagozaton)

A *felnőttkor pszichológiája* című kurzushoz nincs olyan tankönyv, amelyet kötelező irodalomként megadva minden szükséges alapinformációt, vagy azok döntő többségét megismerhetné a hallgató. A felsőoktatásban nem létezhet „A” tankönyv/jegyzet fogalma, csak könyvek, jegyzetek léteznek. Azon esetekben hasznos *csoportmunkát* alkalmazni az előadásba építve, amikor ugyanazt a témát különböző szerzők más-más nézőpont, közelítésmód alapján tárgyalják, vagy – ahogy az e kurzusra vonatkozóan igaz – nagyon sok könyv egy-egy részletét kell elolvasni ahhoz, hogy összbenyomása lehessen a hallgatónak, akár egy rész-témával kapcsolatban is. Akkor pedig különösen célszerű alkalmazni ezt a módszert, ha a számonkérés módja: gyakorlati jegy. A munka nagyon gondos előkészítést igényel, elengedhetetlen, hogy az első találkozásra elkészüljön a *felajánlható témajegyzék, legalább kötelező irodalommal együtt*. Az első előadás azzal telik el, hogy a hall-

gatók válogatnak a témakörök között, s a számukra megfelelőhöz odairják a nevüket. A listának azt is tartalmaznia kell, hogy – várhatóan – milyen időpontban kerül sor a téma *bemutatására*. Erre az időpontra a szereplés *értékelési szempontjainak* kidolgozása is el kell hogy készüljön.

A csoportok kialakítása az oktató feladata, természetesen nem az óra során. Ha az oktató korábbiakban is dolgozott együtt a résztvevőkkel, tudatosan alakíthatja a csoportokat. Lehet a csoportalkotás alapja a kommunikációs képességek szintje. Ilyenkor célszerű heterogén csoportokat kialakítani. Legyen közöttük magabiztos,

31
K É K

összefüggéseket felismerő, a lényegét gyorsan és pontosan kiemelő hallgató, s olyanok is, akik e területen kevésbé fejlett szinten működnek, mivel a verbális kommunikációt, a közlést kevesebbet gyakorolták. Természetesen információk hiányában használható az önkéntesség alapján való csoportok kialakítása. Ebben az esetben azonban az a másodlagos, indirekt cél, hogy a hallgatók alaposabban megismerjék egymást, nem fog teljesülni. Kedvezőtlenül hat a csoport szerkezetének alakulására-alakítására, mert megerősíti a már meglévő kapcsolatokat. Ezzel szinte kizárjuk a kommunikációs háló szervezettebbé alakulását.

A csoportos lazulás elkerülése érdekében már az elején érdemes a *mozaik módszer* alapján *értékelni* a csoport teljesítményét. Vagyis: vagy az egyes tagok teljesítményére kapott jegyek átlagát kapja minden csoporttag, vagy a leggyengébb teljesítmény

érdemjegyét. Így a hallgatók *kénytelenek kooperálni*, egyeztetni, ötleteiket megosztani. A témabemutató maximum húsz perc lehet csoportonként. Kettős szempont alapján kell dolgozniuk. Az egyik maga a *tényanyag* rövid bemutatása. A másik, hogy a *hallgatóságot* vitára kell serkenteni. Ehhez vagy az elhangzottakkal ellentétes „saját tapasztalat”-ot kell elmondani, vagy úgy kell válogatni a bemutatásban, hogy az előadók maguk is *bevonják-bevonhaszák* a végső következtetés/tételmondat megfogalmazásába hallgatótársaikat.

Az értékelés minden jelenlévő feladata. Az első szemeszterben azonnal értékeltettem a hallgatókkal (verbáli-

san) a csoport munkáját. Az lett a következmény, hogy általában ugyanazok a hallgatók jelentkeztek értékelésre, így a többiek „lazsáltak”. Ezért vezettem be azt a módszert, hogy mindenkinek magának kell a megadott szempontok alapján, egy hetes skálán értékelni, ehhez pedig tény-szerű indoklást kérek. Otthon még lehetőség van az értékelés pontosítására, kiegészítésére. Azon csoportok értékelését, akik az adott órán szerepeltek, a következő óra előtti napon kell leadni. A következő óra első tízenöt perce az értékelés ismertetése. Saját értékelésem összevetem a hallgatói értékelésekkel, indoklásokkal. Ha szükséges, felhívom figyelmüket a következtetlenségekre, pontatlanságokra. Ezzel járulok hozzá ahhoz, hogy a következő értékelés pontosabb lehessen. A hallgatói értékeléseket, azok színvonalát, tárgyilagosságra való törekvését, a fejlődést hallgatónként is

Andragógia – alapképzés

jegyzem. A gyakorlati jegybe ennek osztályzatát is beszámítom. A hallgatóknak természetesen mindig lehetősége van az „egyéb” szempont megfogalmazására is. Amennyiben olyan egyéb szempontot fogalmaznak meg, amelyet tényleg érdemes elfogadni, azt már csak a következő szemeszter anyagába építem be. Menet közben erkölcstelen lenne a szempontok változtatása.

Néhány téma a csoportmunkához:

A pubertáskori változások szakaszolásra vonatkozó elméletek (*eltérő szempontok, különböző szakaszhatárok indoklása, összehasonlítás; egyéni állásfoglalás indoklással, érvekkel alátámasztva*).

A fiatal felnőttkor „krízishelyzetei”, rövid bemutatásuk I. (*pályaválasztás – pályaaorientáció fogalomköre, kapcsolata az identitástudat alakulásával; önismertet – összetevői; tanulás vagy munka; munka melletti tanulás*).

A fiatal felnőttkor „krízishelyzetei”, rövid bemutatásuk II. (*földrajzi távolság a családtól, új ismeretségek kialakítása – ehhez kapcsolódó problémák, személyiségsajátosságok; párkapcsolatok; albérlés, saját lakás vagy kollégium*).

A munkába állás problémaköre (*önéletrajz, állásinterjú, életút-tervezés*).

Művészettörténet, kultúrtörténet, tudományos antropológia, didaktika, neveléstörténet- elmélet oktatásához kézenfekvő a témák transzferálása, de matematikai bizonyítási eljárások bemutatásához, biológiából rendszertani magyarázatokhoz is kiválóan alkalmazható. Nagyon fontos: alapkövetelmény legyen, hogy az előadó nem olvashatja a szöveget. A cél ugyanis minimum az, hogy az előadó abban a résztémában, amiről beszél, alapos, elmélyült ismeretekkel rendelkezzen. Ha ezt nem kötjük ki elsődleges kritériumként, nagy a hajlandóság arra,

hogy az előadó „bebiflázzon” egy előre megírt szöveget. Ezt igyekszem megelőzni azzal is, hogy a hallgatóság kérdéseket tehet fel, illetve vitát kell inspirálnia-facilitálnia az előadónak.

Értékelési szempontok a csoportmunkához: Egyéni

1. Az ismertetés logikai felépítése; értelmezési keretbe való elhelyezése (előzetes ismeretekhez kapcsolás, ötletek további témákhoz kapcsoláshoz).
2. Az előadás folyamatossága; kommunikációs stílus, könnyedség, érthetőség, artikuláció, hangerő, szemkontaktus; jegyzetelhetőség.
3. Magyarázó példák használata/hiánya.
4. Meggyőző erő, kompetencia mértéke – milyen benyomást tett a hallgatóságra, miért?

Csoportmunka

- Hagyományos forma, újszerű előadásmód (mindenki egy-egy részletet magyarázott el, spontán módon vették át egymástól a szót).
- Egységes szempontokat alakítottak-e ki, vagy ebben nem volt következetesség? Pozitívumként vagy negatívumként értékeli? Miért?
- Egységes volt a témabemutató, vagy résztémák összességként mutatták be a résztvevők? (Voltak-e előre- és visszautalások az egyes előadók által elmondottakra?)
- Bevonták-e a hallgatóságot a gondolkodási folyamatba? (Minden csoporttag, vagy csak egyesek?)

(Projekt beépítése az előadásba)

A projektmunkát sokan, sokféleképpen definiálták. Munka-definícióként én a csoportmunka egy speciális esetének-típusának tartom. A csoportmunka feladat, a projekt probléma. A tagok eleve érdeklődési körüknek, tájékozottságuknak megfelelően, önkéntes alapon szerveződnek. A témákat szabadon választják, s arról is maguk döntenek, milyen résztémák alapján milyen szakirodalmat, szemléltető eszközt használnak fel, mely

tudomány mely elméletét, gyakorlatát mutatják be munkájukban. Kiválóan alkalmas a módszer arra, hogy a záróvizsga követelményeihez alkalmazkodni kezdjenek a hallgatók. E munkaforma során gyakorolhatják az összefüggések keresését a különböző kurzusok tartalmára vonatkozóan, pl.: az élethosszig tartó tanulás mikor, miért jelenhetett meg igényként? Milyen kultúrtörténeti, művészettörténeti, filozófiai, neveléstörténeti vonatkozásai vannak/lehetnek ennek? Azok számára, akik dolgoznak benne, s azok számára, akiknek bemutatják munkájukat, segítséget nyújt a szakdolgozat elkészítéséhez is, hiszen a dolog lényege az, hogy valamilyen „produktum” legyen a végeredmény, s ez bajosan képzelhető el önálló kutatás nélkül. Ábrák, grafikonok készítése egyaránt hozzátartozik a munka lényegéhez. A probléma lényegéből következik, hogy ez hosszabb lélegzetű munka, tehát egy szemeszterre kettőnél több projekt munkát felesleges kiadni, mert ha a hallgatók el is készülnek az anyagukkal, annak bemutatására, értékelésére nem jut majd idő.

Ennek előkészítése és a segítségnyújtás az oktató részéről még több időt és energiát igényel, mint a csoportmunkák előkészítése. Már azért is, mert szerencsés, ha a csoportmunkák, az oktató előadásai, „pontosításai” harmonizálnak a projektben bemutatottakkal. Mivel a hallgatók maguk választják a résztémákat, a félév során – a projekt elkészült részleteinek alapján – szükség lehet az előre tervezett oktatói anyag átdolgozására, kiegészítésére. Természetesen meg lehet valósítani ezt a típusú munkát a fentiek figyelembevételével is, de

Andragógia – alapképzés

akkor a hallgatók számára l'art pour l'art-nak, öncélúnak tűnhet a módszer alkalmazása. Bár biztos vagyok benne, hogy a tisztelt olvasó hallott már erről a módszerről, emlékeztetül felsorolom a munkamenet szakaszait. Ezek:

- Témaválasztás – célkitűzés
- Tervkészítés
- Adatgyűjtés
- A téma feldolgozása
- A produktum bemutatása
- A produktum értékelése
- A produktum széles körben való bemutatása.

A témaválasztásban az oktatónak csupán annyi a szerepe, hogy felajánlja a kurzus tematikáját. Akkor azonban, amikor a célkitűzést megfogalmazzák a hallgatók, amikor a résztémákban megegyeznek, jelen kell lennie a csoportmegbeszélésen. Nappali tagozatos hallgatók életkorukból adódóan nem rendelkeznek még tapasztalatokkal arra vonatkozóan, milyen bonyolult lehet akár egy-egy résztéma is. Hajlamosak a felszínes gondolkodásra. Az oktató feladata – lehetőség szerint kérdések megfogalmazásával – ennek tudatosítása. Különösen a cél megfogalmazásában kell segítenie. A túl általános cél lehetetlenne teszi majd menet közben a munkát, de erre a hallgatók esetleg nem jönnek rá maguktól, így nem tudják majd, miért nem tudnak felmutatni eredményt. Az adatgyűjtésnél jó, ha az oktató – csak lehetőségek megnevezésével, nem kötelező jelleggel – támpontokat ad a források kiválasztásához. Kulcsszerep jut neki ab-

ban is, hogy a feldolgozás során, elakadás esetén segítséget nyújtson ahhoz, hogy a projektben résztvevők részfeladatokra bontsanak egy-egy feladatot; segítsen rávezetni a „dolgozókat” a modellezésre (a részfeladatok és a résztémák összefüggéseinek ábrában való elrendezésére, esetleg problémafa megtervezésére). Modell és stratégia hiányában nem lehet elérni a kitűzött célt.

Összegzés

A nappali és levelező tagozatos hallgatók a kezdetekkor és „menet közben” eltérő módon viszonyulnak az új módszerekhez. Az elfogadó attitűdök a szemeszter végére a nappali tagozatos hallgatók körében is emelkednek, de százalékos arányban az „ellenzők” a nappali tagozatos hallgatóknál ötven százalék körüli szinten állandósulnak. Ahhoz azonban, hogy leendő andragógusként alkalmazni tudják e módszereket, nem árt, ha minél korábban kipróbálják azokat sajátélmény formájában is.

Végül hadd hivatkozzak néhány forrásra, melyek kiegészítették elméleti vagy gyakorlati alapon saját módszereim kidolgozását, s melyeket az olvasó is haszonnal olvashat, amennyiben szükségét érzi a megújulásnak.

IRODALOM

- Buzás László (1980): *A csoportmunka*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége*. mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm-456k (2009.05.12.)
- M. Nádas Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.

T. Molnár Gizella

Esélyegyenlőség és felnőttképzés

Beszámoló egy kísérleti képzésről a Vajdaságban

Napjainkban már minden demokratikus állam nagy figyelmet fordít arra, hogy polgárai esélyegyenlőségének biztosítása érdekében a lehető legtöbbet tegye. Mind a demokratikus, mind a demokratizálódó rendszerekben nagyon fontos alapelvként jelenik meg, hogy ne kerülhessen sor az állampolgárokkal szemben negatív diszkriminációra. Az esélyegyenlőség biztosítása részben a diszkrimináció tilalmát, részben az egyenlő bánásmód követelményét jelenti a demokrácia keretei között. Az egyre bővülő Európai Unió is kiemelten szorgalmazza az esélyegyenlőség alapelvének betartását, s ez az elv a leendő tagállamok

vannak. A mindennapi gyakorlatban a nők még mindig kevesebb eséllyel indulnak, a vagyoni különbségek is egészen különböző esélyeket teremtenek, de már a kisebbségi létforma, a nyelvi különбözés is hátrányt jelenthet az egyén számára – hogy csak néhány példát említsünk. Ezért nem elegendő az egyenlő bánásmód biztosítása, szükség van segítő, támogató attitűdre a társadalom, a többség részéről: szükség van, illetve sok esetben szükség lenne a pozitív diszkriminációra.

Hiábavaló azonban minden segítség, minden állami intézkedés és rendelkezés, ha a kisebbségi létben élő egyén maga is nem tesz minél többet

elé állított követelmények között is előkelő helyet foglal el. Ez természetesen magától értetődő, hiszen már az Európai Közösség alapegyezményének 6. cikkelye tiltja a nemzeti hovatartozás alapján történő megkülönböztetést, a 119. cikkely pedig a nők és férfiak egyenlő bérezését írja elő. Az 1997-es amszterdami szerződés¹ lényegesen kiszélesítette a kört: mindenfajta diszkriminációt tilt, legyen az faji, nemzeti, etnikai, nem vagy kor szerinti, vagy akár a szexuális irányultság szerinti diszkrimináció. A legtöbb európai állam jogrendszere igazodik ezekhez a követelményekhez, és – hivatalosan legalábbis – törekszik a diszkrimináció megszüntetésére.

Látnunk kell azonban, hogy – bár jogilag egyre rendezettebbnek látszik a helyzet – vannak olyan társadalmi rétegek, csoportok, amelyek eleve hátránnyal indulnak, és már születésük pillanatától hátrányos helyzetben

saját esélyei növelésére. Legyen szó bármelyik fajta kisebbségről, a tanulás mindig a legbiztosabb módja az esélyek növelésének. Aki tanultabb, műveltebb, kevésbé kiszolgáltatott, és a többségi környezet elvárásainak is könnyebben meg tud felelni. Ez a felismerés mára már köznapi okossággá vált.

Lifelong learning – élethosszig tartó tanulás: ma már egyre gyakrabban halljuk a kifejezést a hétköznapi életben is, és úgy gondolom, egyre kevesebben vannak, akik a gondolat létjogosultságát kétségbe vonják. Az UNESCO montreali konferenciája ugyan már 1960-ban megállapította, hogy az oktatás paradigmaváltása elkerülhetetlen,² a folyamatos megújulás követelménye csak lassanként vált elfogadottá. Az utóbbi évtizedekben először Nyugat-Európában erősödött meg ez a felfogás, de Kelet-Közép-Európában is egyre inkább érvényesül, főleg a rendszerváltások óta. Mindenkin

szembesülnie kellett ugyanis a megváltozott társadalmi környezettel, a mindig változó kihívásokkal, az egyénnek meg kellett tanulnia, hogy csak akkor tud talpon maradni, ha igazodik ezekhez, tanul, képezi magát. Korábban nem feltétlenül jelentek meg ezek a követelmények: az ember megtanult egy szakmát, szerzett valamilyen végzettséget, diplomát, és ennek birtokában többnyire elboldogult, amíg nyugdíjba nem ment. A felnőttkori tanulást esetleg felzárkózásra, a gyermek- és ifjúkorban elmulasztottak pótlására használták. Munkaerőpiac nem létezett, nem is kellett tehát ott megfelelni. A egyénre hagyományos, kiszámítható életpálya várt.³

Napjainkban más a helyzet: valóban élethosszig tanulni, képeznie kell magát az embernek, ha boldogulni akar. Az egyén életútja kevésbé kiszámítható, ugyanakkor sokkal rugalmasabb is. Ez azonban folyamatosan új tudások és új képességek elsajátítását feltételezi a részéről. A felnőttképzés korábbi pótló funkciója mellett megjelent az átképzés, a továbbképzés, a személyiség folyamatos fejlesztésének funkciója is, ami mindenki számára állandó kihívást jelent, azonban csak ezeknek a kihívásoknak megfelelően indulhat bárki legalább hasonló, ha nem is egyenlő eséllyel a munkaerőpiacon. Ugyanakkor a folyamatos tanulásnak fontos szerepe van a megfelelő életminőség biztosításában. Ezért az egyén jól teszi, ha a saját képzésére figyelmet fordít, s minél többet fektet ennek megvalósításába. Ez elsősorban anyagi befektetést jelent, de gyakran egyéb komoly áldozatot is követel.

Az állam sem engedheti meg magának, hogy – hosszú távú befektetésként – ne fordítson egyre több gondot polgárai képzésére, hiszen ez a gazdaság fejlődésének, a munkaerőpiac kezelésének éppúgy feltétele, mint a demokrácia működésének. Ezért részben ösztönöznie kell polgárai élethosszig tartó tanulását, másrészt biztosítania kell ennek feltételeit.

Az Európai Unió vonatkozó dokumentumai⁴ világosan megfogalmazták, hogy az unió minden polgárának esélyt kell biztosítani arra, hogy meg tudjon felelni az újabb kihívásoknak. Meg kell teremteni és folyamatosan támogatni kell az élethosszig tartó tanulás intézményi és szervezeti feltételeit, különös gondot fordítva a hátrányos helyzetű rétegekre is. Nem véletlen tehát, hogy az Európai Unió említett dokumentumai a közös fellépést, a képzés, az élethosszig tartó tanulás primátusát, illetve a kulturális tőke felértékelődését hangsúlyozzák. Ennek folyamatos karbantartása az egyes országok és az unió közös érdeke, hiszen a versenyképesség megőrzésében elengedhetetlen. Az OECD 1996-os jelentése⁵ is kiemeli, hogy a munkaerőpiac és a gazdaság igényei új tanulási kultúra kialakítását követelik.

Az élethosszig tartó tanulás nemcsak a folyamatos képzés szükségességét jelzi, hanem azt is, hogy a tanuló egyén és az általa támasztott igények kerülnek a folyamat középpontjába, mely már nem elsősorban a formális iskolarendszerhez kötődik, hanem azon jóval túlmutat. Az oktatás hagyományos intézményesült formáival szemben is megváltoznak az elvárások: a formális tudás közvetítése jelentősen háttérbe szorul, a társadalom inkább a kompetenciák kialakítását várja el az iskolarendszerű képzéstől. Az Európai Unió meg is határozza, melyek azok a kompetenciák, amelyek kialakítására mindenkinek törekednie kell.⁶ Ezek a következők: anyanyelvi nyelvhasználat; idegen nyelvek; matematikai, természettudományos és technológiai műveltség; IKT-készségek; szociális kompetenciák; vállalkozói készség; kulturális tudatosság. A kompetenciák között kiemelkedő helyet foglal el a tanulásra való képesség, hiszen az önálló tanulás ismerete nélkül nehezen kép-

zelhető el a tudásalapú társadalom, a munkaerő-piaci követelményeknek való megfelelés, de a mindennapi életben és a demokratikus közéletben való boldogulás sem. A munkaerőpiac ugyanis egyre kevésbé respektálja a szaktudást, a speciális ismereteket, sokkal inkább a tanulás képességét, az új ismeretek megszerzésének képességét. Ez a kompetencia a gyermek- és ifjúkorban alakul ki, azonban felnőttkorban is folyamatosan fejleszteni kell. Ennek eredményeként a fiatalság és a felnőttiség kulturális koncepciói közötti határok napjainkra egyre inkább elmosódnak. „A tanulás egyre kevésbé tekinthető mereven kö-

rülhatárolható folyamatnak, életszakszoknak, sokkal inkább az életpálya egészébe olvad bele. A munkába lépők közül egyre többen vesznek részt intézményes oktatásban, és az oktatásban részt vevők egyre többen szaktíjják meg tanulmányaikat munkatapasztalatok szerzése céljából.”⁷

Nem szorul tehát további bizonyításra, hogy az egész életen át tartó tanulás követelménye az egész társadalom számára komoly kihívást jelent, az egyén érvényesülésének esélyei csakis így biztosíthatók. Fokozottan igaz ez a kisebbségekre, hiszen számukra – helyzetükből adódóan – még inkább fontos a megfelelő esélyek biztosítása, melynek eszköze lehet az élethosszig tartó tanulás.

A kisebbségek közül jelen keretek között a Vajdaságban élő magyar kisebbségekkel foglalkozunk. Az ő esélyegyenlőségük megteremtése, annak

folyamatos biztosítása mindig az állam feladata. Tagadhatatlan, hogy a nemzeti kisebbségek még akkor is hátránnyal indulnak, ha az állam biztosítja az esélyegyenlőség jogi kereteit. (Arról a sajnálatos és tragikus helyzetről most nem szólnunk, amikor az állam nem igazodik ehhez az általánosan elfogadott alapelvekhez.) Nem elég azonban az állam jogi garanciája, nem elegendők a pozitív diszkriminációs törekvések – maguknak a kisebbségben élőknek is sokat kell tenniük a megvalósulásért.

A kisebbségben élők esélyeit elemezve megállapíthatjuk, hogy kétféle utat választhatnak. Az egyik az asszi-

mitás megőrzése mellett. Az egyén azzal segíthet a legtöbbet az esélyegyenlőség megvalósításában, ha folyamatosan képezi magát, hiszen minél többféle dologhoz ért, annál nagyobb a valószínűsége, hogy meglévő állását színvonalasabban tudja ellátni, vagy éppen képes valami újra vállalkozni. Az egyén tehát jól teszi, ha nemcsak a kormányok segítő támogatását, pozitív diszkriminatív intézkedéseit várja – bár ezekre is nagy szükség van –, hanem ő maga is aktív, és ez döntően a tanulás kell legyen, még akkor is, ha a kisebbségi lét keretei között a tanulás lehetőségei meglehetősen korlátozottak.

Dolgozatom a szerbiai magyar kisebbséget helyezi a középpontba, mivel a szabadkai kísérleti képzés a Magyar Tannyelvű Tanítóképzőben zajlik.

Szerbia sajátos helyzetben van a szomszédos országok között, amelyekben magyar anyanyelvű kisebbség él, hiszen közismert, hogy az elmúlt két évtized változásai az egykori Jugoszláviát alapjaiban rázták meg. A helyén létrejött új, önálló államok közül Szerbia még nem tagja az Európai Uniónak, a schengeni határon kívül esik, így meglehetősen nagy kihívást jelent – az unió által egyébként erősen szorgalmazott – regionális együttműködés megvalósulása.

Magyar anyanyelvű kisebbség Észak-Szerbiában, a Vajdaságban él, hagyományos kulturális központjuk Szabadka. A Szeged és Szabadka közötti kapcsolatok erős tradíciókra épülnek, melyek a hasonló földrajzi adottságokra, a gazdasági fejlesztések közös érdekeire és a határon túli magyarsággal való szoros kulturális kötelekre alapozódnak. Nem véletlen tehát, hogy a Szegedi Tudományegyetem több szállal kötődik mind az Újvidéki Egyetemhez, mind a szabadkai felsőoktatás bázisaihoz. Ezekbe a tendenciákba illeszkednek intézetünk törekvései is. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző

Karának Felnőttképzési Intézete és a Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző évek óta szoros szakmai kapcsolatban áll, a két kar között folyamatos és komoly együttműködés alakult ki. Együttműködési szerződést is kötöttek, mely a közösen megvalósítandó feladatokat az oktatás, a kutatás és a pályázati tevékenység területén jelöli ki.⁸ Ezek között szerepel a közösen szervezett szakképzések, továbbképzések kidolgozása és szervezése, ezekre közös pályázatok készítése. Ez jelentette a kísérleti képzés kimunkálásának alapját.

Saját tapasztalataink és a tudományos igényű felmérések alapján is tudjuk, hogy az anyanyelvű képzésben való részvétel a szerbiai magyarság esetében is nehéz: aki magyar nyelven akarja folytatni tanulmányait, nem túl sok helyen teheti, még az alapvégzettség megszerzésekor sem.⁹ Közgazdasági, műszaki és informatikai képzés elérhető magyar nyelven, illetve az Újvidéki Egyetem Bölcsészkarán lehet magyar szakot végezni. Vannak persze ezzel kapcsolatban pozitív fejlemények is: az utóbbi évek nagy eredménye a Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző, ahol magyar nyelven lehet tanítói diplomát szerezni, azonban a jogi, a természettudományi és a mezőgazdasági területen erre egyáltalán nincs mód. Az biztos, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz ezek a lehetőségek semmiképp nem elegendők. Felmerülhet persze még az anyaországi képzésekben való részvétel, van is erre elég sok példa, azonban ez sem jelent feltétlenül megoldást. Természetesen igen pozitív fejlemény, hogy napjainkban ennek már nincsen komoly akadálya, viszont tudjuk, hogy a külföldön szerzett diploma honosítása Szerbiában elég nehézkes. Ráadásul fennáll az a veszély is, hogy a diploma megszerzését követően az illető már nem akar visszatérni a kisebbségi körülmények közé.

Az anyanyelvi képzés hiánya is oka lehet annak, hogy a munkaerőpiacon a magyarság pozícióvesztése figyelhető meg. Az elitnek számító foglal-

miláció, melynek során az egyén elhagyja nemzeti identitását, és a többségi népességhez alkalmazkodik. Ő még személyesen valószínűleg nem, de a gyermeke mindenképpen nagyobb eséllyel indul. A másik lehetőség, hogy a nemzeti identitást vállalva, a kisebbségi lét keretei között kell megtalálni a lehetőségeket az esélyegyenlőségre. Nyilván ez utóbbi lenne a cél, azonban ezt sokszor nehéz megvalósítani, főleg a szórványban élő kisebbségek esetében. Szerencsére napjainkban az tapasztalható, hogy Európa-szerte felértékelődött a kisebbséghez tartozás, egyre többen tartják értéknek ennek az identitásnak a megőrzését, és élnek az államok által biztosított lehetőségekkel. Ezt erősítik az Európai Unió kisebbségekkel való bánásmódra vonatkozó elvárásai is.

Kérdés, milyen lehetőségei vannak a magyaroknak az esélyegyenlőség biztosítására, erősítésére a nemzeti

kozások, a presztízsszakmák körében (állami szektor, közigazgatás, közalkalmazott, kereskedelem, közlekedés, pénzügy) a magyarság aránya alacsonyabb az országos és a vajdasági átlagnál. A végzettségbeli adatokat nézve is azt tapasztaljuk, a többségi népességgel szemben a szerbiai kisebbségek (nem csak a magyarok!) hátrányban vannak. A közép- és felsőfokú iskolát végzett magyarok 5%-os hátrányban vannak, az egyetemi végzettségük között a magyarok részaránya 3,6%-kal alacsonyabb, mint a szerb nyelvű lakosság körében.¹⁰ Magasabb képzettséggel könnyebb ugyan munkát kapni, de a friss diplomásoknak is évekbe kerül megfelelő munkahelyet találni. Ennek az az oka, hogy mivel csak néhány területen lehet magyar nyelvű képzés keretében diplomát szerezni, ezeken a területeken túlkínálat van. A pedagógusdiplomával rendelkezőknek csak 30%-a kap munkát a szakterületén. És itt még csak az első végzettségek megszerzéséről beszélünk, az élethosszig tartó tanulás intézményesült formái meg sem jelennek. (Ha a munkaerőpiac más szegmenseit nézzük, azt látjuk, hogy a magyar etnikum aránya az átlagnál jóval magasabb a fizikai munkát végzők között; elsősorban a mezőgazdasági munkát végzőket regisztrálhatjuk nagy számban – ez azonban már másik tanulmány tárgya lehet.)

Mi tehát a megoldás? Hogyan lehetne mégis elősegíteni a vajdasági magyarok esélyegyenlőségének érvényesülését a tanulás eszközeivel? Mit tehetünk ezért a már említett együttműködés keretében?

Tökéletes recept nincs, de véleményem szerint alternatíva lehet a szakirányú továbbképzés, melynek kidolgozásáról a fentebb idézett együttműködési szerződés is rendelkezik.

A Felnőttképzési Intézetben az élethosszig tartó tanulás, a képzés, továbbképzés szervezése nem jelent újdonságot, hiszen ott kultúráközvetítő, felnőttképző szakemberek képzése folyik, akik számára ez az egyik alap-

vető, a képzés által közvetített szakmai elv. Intézetünk munkatársaival azonban nagyon sokat gondolkodtunk, hogy a saját eszközeinkkel, a felnőttképzés eszközeivel miképpen járulhatnánk hozzá a kisebbségben élők esélyegyenlőségének növeléséhez? Mit tehet egy olyan felsőoktatási intézmény, mint a mienk, az esélyegyenlőség erősítéséért? Hogyan alakíthatnánk ki az együttműködésnek ezt az oldalát is? Kihelyezett tagozat? Lehetséges, de a diplomahonosítás nehézségei miatt nem célszerű. Szabadkára akkreditáljunk képzést? Ahhoz államközi megállapodás szükséges. Végül a szakirányú továbbképzés mellett döntöttünk. Hiszen diplomát még csak sikerül magyar nyelvű oktatás keretében szerezni akár Szabadkán, akár Újvidéken, de a folytatás, az élethosszig tartó tanulás magyar nyelven már sokkal nehezebb. Indítsunk tehát olyan képzéseket, amelyek diplomára épülnek, de valamiféle újabb szakképesítést adnak. Úgy gondoljuk – és reméljük –, a gyakorlat is hamarosan igazol bennünket abban, hogy ez feltétlenül egy járható út.

A szakirányú továbbképzés a magyarországi felsőoktatás rendszerében működő képzési forma, jogi kereteit a felsőoktatási törvény rögzíti:¹¹ „A szakirányú továbbképzésben – az alap- vagy mesterfokozatot követően további szakirányú szakképzettség szerezhető. [...] A képzési idő legalább két, legfeljebb 4 félév.” A felsőoktatási törvényen túlmenően külön rendelet szabályozza a szakirányú továbbképzés feltételeit.¹² Ennek lényege, hogy a felsőoktatási intézmények hatáskörébe utalja a továbbképzések bemeneti követelményeinek, illetve a képesítési és kimeneti követelmények, valamint a tananyag tartalmának meghatározását. Ez – persze meghatározott keretek között – viszonylagos szabadságot ad a tekintetben, milyen jellegű képzést indítsunk.

Figyelembe lehet venni a határon túli igényeket, illetve ezt megelőzően a helyiek segítségével fel kell azokat mérni. Így újabb képzettséget lehet a tanítóképzőben végzett hallgatók kezébe adni.

Hogyan foglalhatók össze ennek a képzésnek az előnyei?

- A Tanítóképzőben szerzett diploma megfelelő a bemeneti követelmény teljesítéséhez.
- Bár megszerzethetősége diplomához kapcsolódik, ez nem diploma, hanem szakképzettség, tehát nincs szükség diplomahonosításra.
- A munkaerőpiacon mégis többet jelenthet – reményeink szerint –, mint a diploma önmagában.

37 K É K

- A SZTE képzése, az oklevelet az egyetem adja, de a hallgatóknak nem kell utazgatni (ami a schengeni határ miatt gyakran nehézségekbe ütközik), a konzultációs központot Szabadkán lehet kialakítani.

Persze a következő kérdés rögtön az volt, hogy mit tanítsunk. Szakirányú továbbképzés, de mi legyen az? Olyasmi, ami hasznos, praktikus, újabb kompetenciával ruházza fel a hallgatót, de kapcsolódik a helyi sajátosságokhoz, sőt a régióhoz is, amelybe Szabadka és Szeged is tartozik. Figyelembe kellett venni azt is, hogy csak olyan képzést indíthatunk, amely egyébként is benne van a képzési tevékenységünkben.

Végül hosszas egyeztetések után úgy döntöttünk, hogy olyan rendezvényszervezőket képezünk, akik nyitottak a régió problémáira, tájékozottak a regionális együttműködés kérdéseiben,

a szakképzettségük pedig: regionális kapcsolatok rendezvényszervezője.

Még mindig hátravolt a kérdés: mi-ből valósítsuk meg elképzeléseinket? A szakirányú továbbképzések ugyanis Magyarországon költségtérítések, azt azonban nem akartuk, hogy a vajdasági hallgatók fizessenek.

Ekkor elkezdődött a pályázati munka, ami a kollégáimnak köszönhetően sikerrel járt. A képzés programjának mint pályakorrekciós modellnek a kidolgozására támogatást kaptunk az Esély a stabilitásra Közalapítványtól, a Szülőföld Alap pedig egy kísérleti évfolyam elindítását, a tananyag kidolgozását és fejlesztését,

Andragógia – alapképzés

A kísérleti csoport 15 főből áll. A résztvevők elsősorban bölcsész és pedagógus (tanító) végzettséggel (12 fő), a többiek közgazdasági, ügyviteli végzettséggel rendelkeznek (3 fő).

A képzés megkezdésekor megkérdeztük a hallgatókat a jelentkezés motivációiról. Szinte mindannyian kiemelték az újabb ismeretek megszerzésének a fontosságát, azok is, akik egyébként hasonló munkát végeznek. Mivel a 15 főből 10-en vannak munkaviszonyban, a munkát keresők azt is remélik, hogy újabb végzettségük segítségével lesz ebben. Terveink szerint a zárás után a képzés tartalmáról, a követelményekről, az ismeretek használhatóságáról ismét megkérdezzük őket.

Feltűnő, hogy a hallgatók között többségben vannak a nők, a 15 főből mindössze 3 férfi. Bár a 15 fős csoport kevés ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket vonhassunk le, mégis pozitívként értékelhetjük, mert azt jelzi, hogy lehetséges a nők bevonása a felnőttképzésbe, és ennek segítségével javítható munkaerő-piaci helyzetük, növelhető esélyegyenlőségük. Helyzetük javítására jobban mozgósíthatók az élethosszig tartó tanulás eszközeivel, mint a férfiak, még akkor is, ha pl. részvételük a szervezett tanulásban nehezebben megszervezhető.

Erre azért kell komoly figyelmet fordítani, mert a rendelkezésünkre álló adatok azt mutatják, hogy a női népesség

sokkal rosszabb mutatókkal rendelkezik, mint a férfiak. Ebben közrejátszik az is, hogy a nők a Vajdaságban is inkább a hagyományos szerepeket követik, így pl. a kisegítő családtagként dolgozók több mint 2/3-a nő, de a munkaerő-piaci adatok minden mutatója alapján a hátrányukról számolhatunk be.¹³

Az inaktív körében lényegesen magasabb a nők, mint a férfiak aránya, és a munkanélküliségi ráta is a nők hátrányos helyzetét mutatja (22,3%, szemben a férfiak 14,8%-ával). A foglalkoztatottsági ráta hasonlóképpen a férfi foglalkoztatottak magasabb arányát mutatja.

A munkanélküliségi adatok szerint a Vajdaságban 2006-ban 164 994 munkanélküliből 78 560 férfi, és 86 434 nő, akiknek közel 1/3-a öt évnél hosszabb ideje munkanélküli.¹⁴

A magyar nemzetiségű nők tehát kettős hátránnyal indulnak, ami semmiképp sem hagyható figyelmen kívül, amikor az esélyegyenlőség feltételeinek biztosításáról beszélünk.

A kísérleti képzés tartalmát, a képzési tervet legegyszerűbben az elkészült képesítési és kimeneti követelmények alapján foglalhatjuk össze:¹⁵ „A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik az eredeti diploma mellett rendelkeznek olyan speciális ismeretekkel, melyek lehetővé teszik a regionális kulturális kapcsolatok kialakítását, fenntartását és működtetését, a helyi közösségek igényeinek felmérését. Emellett olyan szakemberek képzése, akik megfelelő ismeretekkel rendelkeznek kisebb-nagyobb közös-

oktatási segédanyagok elkészítését támogatta. Köszönet érte!

A képzési program elkészült, a nyilvántartásba vételi eljárás folyamatban van, és elkezdődött a képzés kísérleti szakasza.

Kísérleti évfolyamra azért van szükség, hogy a kialakított hálótérket és képzési tartalmat kontrollálni tudjuk. Megfelelő előképzettséggel rendelkeznek-e a Szerbiában felsőfokú végzettséget szerzett jelentkezők, nem adódna-e problémák a magyarországitól eltérő képzésekben részt vett hallgatók eltérő ismeretanyagából?

A kísérleti képzés a támogatás elnyerése után, 2009. március 21-én indult el, jelenleg is folyik, és október 31-én zárul. Ezt követően kerül sor majd a szakdolgozatok megvédésére és a képzés lezárására. A két féléves anyagot így egy kissé gyorsabb tempóban, tömbösített oktatás keretében sajátítják el a hallgatók.

Munkaerő-piaci helyzet	Nők (%)			Férfiak (%)		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006
Aktívak	42,3	42,2	42,2	57,7	57,8	57,8
Nem aktívak	63,1	63,1	61,9	36,9	36,9	38,1
Foglalkoztatottsági ráta	32,9	32,4	33,6	54,7	54,5	53,5
Munkanélküliségi ráta	24,4	25,8	22,3	14,7	15,5	14,8
Foglalkoztatottak	39,4	39,1	42,2	60,6	60,9	57,8
Önfoglalkoztatottak	22,7	23,4	22,7	77,3	76,6	77,3
Kisegítő családtagok	68,9	70,3	64,8	31,1	29,7	35,2

Andragógia – alapképzés

ségek, cégek, vállalkozások, tudományos intézmények rendezvényeinek szervezéséhez, lebonyolításához. A különböző konferenciák, üzleti és társas összejövetelek, ünnepek rendezését már rendezvényszervező cégek bonyolítják, melyek folyamatosan igényt tartanak szakember-utánpótlásra, de a regionális együttműködés körülményei között hiány van a határokon túli területeken az ilyen szakemberekből. A képzés keretében a nemzetközi, kulturális kommunikáció, protokoll szabályait éppúgy elsajátítják a hallgatók, mint a Közép-Kelet Európai régió és országai kulturális gazdasági és történeti sajátosságait és a kapcsolódó rendezvények szervezésének technikáit. Napjainkban az Európai Unió belül egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert a régiók, melyek fontosak az Eu-tagállamok kapcsolata szempontjából éppúgy, mint a leendő Eu-tagországok felzárkóztatásában. A regionális együttműködés jó lehetőséget jelent a határon túli magyarsággal való kulturális kapcsolattartásra is.”

Ennek a célnak a megvalósítása érdekében a teljesítendő kurzusok keretében a hallgatók megismerkednek a régió politikatörténetével, kisebbségpolitikájával, a kisebbségkutatás helyzetével, eredményeivel, de elsajátítják a diplomáciatörténet alapjait, a diplomáciai protokoll főbb szabályait éppúgy, mint a kommunikáció törvényszerűségeit és a tárgyalási stratégiák alapszabályait. Emellett a rendezvényekkel kapcsolatos ismereteket is elsajátítják, sőt a marketing és a menedzsment alapjaiba is betekintést nyerhetnek. A képzés tehát lehetőséget nyújt egy régióspecifikus, a gyakorlati szempontokat és a munkaerőpiaci igényeket egyaránt kielégítő nemzetközi regionális program megvalósítására. Elősegítheti az aktív munkaerő régióban maradását, a régió multikulturális sajátosságainak megismertetésével hozzájárulhat a kisebbségek egymással szembeni előíté-

leteinek felszámolásához, mintát adhat más szakterületek hasonló képzéseinek kidolgozásához.

Reményeink szerint akik a programba bekapcsolódnak, hasznos képzés részesei lesznek, olyan ismeretekre és kompetenciákra tesznek szert, amelyeket a gyakorlatban is kamatoztathatnak, és amely jelentősen növeli munkaerő-piaci esélyeiket. A szakirányú továbbképzés keretében ugyanis nem elsősorban tematikus tudás átadására törekszünk, sokkal inkább olyan kompetenciák kialakítására, amelyeket a résztvevők konvertálhatnak, pályájuk során tovább fejleszthetnek. Épp ezért nagyon fontos lesz, hogy a képzés lezárásakor kapott visszajelzések alapján szükség esetén módosítsuk a kurzusok tartalmát és a képesítési és kimeneti követelményeket, illetve abban az esetben, ha a visszajelzések pozitívak, megerősítést nyerjünk. Ezzel a minőségbiztosítás szempontjai is érvényesülnek, melyek ma már minden képzésben nagy jelentőséggel bírnak. Ennek alapján folytathatjuk a megkezdett munkát: a következő – immár nem kísérleti – évfolyamok indításának megszervezését. Természetesen ez ismét finanszírozási kérdéseket is felvet, hiszen az egyébként Magyarországon költségterítéssel képzés anyagi háttere a határon túli fiatalok esetében önerőből nehezen biztosítható. A kísérleti képzés pozitív tapasztalatai további sikeres pályázatokhoz segíthetnek bennünket, ami anyagi alapot jelenthet a program folytatásához.

JEGYZETEK

- 1 eur-lex.europa.eu/hu/treaties/index.htm
- 2 Csoma Gyula: A felnőttoktatás rendeltetése. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995/2.

3 Zarándy Zoltán: Gondolatok az európai polgár kompetenciáiról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/10.

4 *Fehér könyv az oktatásról és a képzésről*. www.sulinet.hu/iskola/feherkonyv.doc
A lisszaboni értekezlet memorandum: *Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union*. Eurydice European Unit, Lisszabon, 2000. március 17–18. www.riverbank.hu/memorandum.pdf
Memorandum on Lifelong Learning – az Európa Tanács által 2001-ben kiadott dokumentum. www.om.hu/letolt/nemzet/kozlemeny_tanulas.doc

5 OECD *Lifelong Learning for All* (1996) www.oecd.org/document/53/0,3343,en_2649_39263238_38465013_1_1_1_1,00.html

6 *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* – Európai Bizottság 2000. (*Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission, Brussels, 30. 10. 2000.) – www.nepfoiskola.hu

7 Zarándy Zoltán: Gondolatok az európai polgár kompetenciáiról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/10.

8 Együttműködési szerződés az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar között – Dékáni iratok 151-08/20.02.2008.

9 Gábrity Molnár Irén: Előzetes kutatás-jelentés Szabadka 2009. – kézirat, és *Képzettek a jövő Szabadka 2008*. Szerk.: Gábrity Molnár Irén.

10 Gábrity Molnár Irén: Előzetes kutatás-jelentés Szabadka 2009. – kézirat.

11 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 32.§. (8)

12 10/2006. (IX.25.) OKM-rendelet.

13 *Nők és férfiak a Vajdaságban*. (Eredeti cím: „Žene i muškarci u Vojvodini - Izveštaj o rodnoj ravnopravnosti- od 2004. do 2006. godine”) Kiadó: Tartományi Végrehajtó Tanács, Újvidék (Pokrajinski sekretarijat za rad, zapošljavanje i ravnopravnost polova – Izvršno veće Autonomne Pokrajine Vojvodine Novi Sad), 2007.

Eredeti táblázatcím: Tabela: Položaj žena i muškaraca na tržištu rada, od 2004. do 2006. godine. 19–20. <http://www.psrzrp.vojvodina.sr.gov.yu/uploads/contpics/izvestajsrpskifinal.pdf>

14 Uo.

15 *Képzési és kimeneti követelmények – Regionális rendezvényszervező szak*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet iratai.

Szécsiné Járasi
Anikó

Andragógus-hallgatók tapasztalatai felnőttképző intézményekben (esettanulmány)

Napjainkban az élet bármely területén érzékelhetően fontos szerepet játszik az élethosszig tartó tanulás. Nap mint nap új ismeretekre kell szert tennünk, hogy alkalmazkodni tudjunk a gyorsan változó társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális környezethez, hogy megtaláljuk helyünket a munkaerőpiacon és a mindennapokban is. Az ismeretek megszerzése történhet autodidakta módon, önálló tanulás által, de ennek számos veszélye van.

A felnőtt tanulóra jellemző önállóság meghagyása mellett fontos útmutató és tanácsadó szerepet játszanak a felnőttképző intézmények, legyen szó akkreditált vagy nem akkreditált, is-

tanulásának, tanításának didaktikai elveit”,² valamint a felnőttképző intézmények működésének fő jellemzőit, beleértve a képzési terv és a képzési program összeállításának alapvető szempontjait. A kurzus teljesítése után – szintén a kimeneti követelményekkel összhangban – a hallgatók alkalmasak „a felnőttképzés különböző területein a képzési irányok és célok meghatározására, felnőttképzési programok összeállítására, megszervezésére”.³ Céлом tehát az volt, hogy a megszerzett ismereteket a gyakorlatban alkalmazva mélyítsék el tudásukat.

A hallgatók feladata az volt, hogy látogassanak el egy felnőttképző in-

kolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli képzésről, intézményről.

Tanulmányom kiindulópontját „A felnőttképzés didaktikája és módszertana II.” című kurzusom teljesítéséhez kiadott feladat jelentette, melynek témája egy felnőttképző intézmény működésének feltérképezése. A feladat – figyelembe véve az andragógia alapszak képzési célját – szükségszerű, hiszen az alapfokozat birtokában az andragógusoknak képesnek kell lenniük „a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására”,¹ ehhez pedig elengedhetetlen az intézmények működésének ismerete. A felnőttképzés didaktikája és módszertana c. kurzus két féléves, heti két órában kerül megtartásra, melynek során a hallgatók megismerik „az oktatási rendszer alapvető összefüggéseit, a felnőttek

tézménybe, és alkossanak képet annak képzési tervéről, illetve mutassák be egy szabadon választott felnőttképzési programját házi dolgozat formájában. A hallgatóknak előre megadott szempontrendszer szerint kellett dolgozniuk, mely a képzési terv és a képzési program leglényegesebb elemeire helyezte a hangsúlyt.⁴

Több panasz érkezett, miszerint az intézmények nem szívesen adnak segítséget a hallgatóknak, annak ellenére, hogy csak olyan adatokat kértünk, melyek bármely leendő diákjuknak (elvileg) elérhetőek és nyilvánosak. Ezért vetődött fel bennem, hogy legfontosabb tapasztalataikat érdemes lenne egy tanulmány keretében összegezni. Az intézmény szabadon választható volt, így akkreditált és nem akkreditált, szegedi és nem szegedi intézményekről egyaránt információkhoz juthattunk. A nem reprezentatív felmérés egy 10 kérdést tartalmazó kérdőívvel

történt, 25 fő másodéves, levelező tagozatos andragógus hallgatót kérdeztem meg a SZTE-JGYPK Felnőttképzési Intézetében 2009. május 8-án. Az alábbiakban az egyes kérdésekre adott válaszait összegzem, valamint javaslataimat fogalmazom meg a kurzus fejlesztésével és az intézmények teendőivel kapcsolatban.

A kutatás

1. Hogyan vette fel a kapcsolatot a választott intézménnyel?

Hipotézis: a hallgatók manapság előszeretettel használják az internetet, így feltételezem, hogy elsősorban online tájékozódtak a választott intézményről.

Eredmény: 14 hallgató valóban az internetet vette alapul a kapcsolatfelvételhez, de többségük a személyes megkeresést is fontosnak érezte. Erre utal, hogy 15-en jelölték meg a személyes kapcsolatfelvételt (vagyis a válaszadók egy része személyesen és interneten is kereste az intézményt), illetve 2 fő saját tanfolyami részvétele révén tudta leírni tapasztalatait.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: a hallgatókban tudatosítani kell, hogy tanulmányi előmenetelük és jövőbeli munkájuk miatt lényeges, hogy személyesen keressék fel a választott intézményt.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: célszerű lenne minden intézménynek saját honlapot létrehoznia a kapcsolatfelvételi adatok könnyebb megtalálása miatt.

2. Mennyire volt együttműködő az intézmény a megkeresés során?

Hipotézis: intézményi érdek az érdeklődők tájékoztatása a fennmaradás szempontjából, így azt gondoltam, minden iskola maximálisan együttműködő lesz.

Eredmény: 17 levelezős hallgató véleménye szerint az intézmények teljes mértékben együttműködőek voltak, 8

esetben a segítőkészség foka közepes volt. Egyetlen hallgató sem jelölte meg a harmadik válaszlehetőséget, vagyis a válaszok alapján egy intézmény sem volt elutasító! Magyarán lehet, hogy a korábban panasszal élő hallgatóknak sikerült másik iskolát találniuk, ahol megkapták a kért adatokat.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: a hallgatókat fel kell készíteni az esetleges elutasításra. Tájékoztatni kell őket arról, hogyan kezeljék a helyzetet.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: legyenek nyitottak az érdeklődőkkel szemben, legyen szó akár képzésre jelentkező személyről, akár feladatát teljesítő hallgatóról, és amennyiben ez nem sért intézményi érdekeket, adják meg a kért tájékoztatást.

3. Rendelkezik-e az intézmény írott képzési tervvel?

Hipotézis: a képzési terv minden intézmény léte szempontjából fontos stratégiai dokumentum, mely irányvonalat ad a mindennapi működéshez, ezért – annak ellenére, hogy ezt a felnőttképzési törvény csak az akkreditált intézmény számára írja elő közzétételre – célszerű írásba foglalni.

Eredmény: 22 hallgató tapasztalata alapján rendelkezik az adott intézmény írott képzési tervvel, s csak 3 esetben jelezték, hogy nincs ilyen. Úgy tűnik tehát, a felnőttképzők (akkreditációtól függetlenül) felismerték, hogy saját érdekükben írásba kell foglalniuk működési tervüket.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: konkrétabbá kellene tenni a képzési terv és a képzési program közti különbséget, mert a házi dolgozatokból kiderül, hogy egyes hallgatók összemoszák a két fogalmat.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: minden intézmény rendelkezzen írott képzési tervvel, hiszen ez számukra is megkönnyíti a mindennapi munkavégzést.

Hipotézis: a hosszú távú működés alapja a jól körülhatárolt célcsoport, hiszen csak így lehet célzottan reklámozni. Amennyiben ez nincs meg, az intézmény könnyen alulmaradhat a piaci versenyben.

Eredmény: 18 esetben konkrét a célcsoport, 4 fő válasza szerint csak egyes képzések esetében van az intézménynek kiemelt célcsoportja, míg 3 esetben nincs meghatározott réteg, amelynek a képzések szólnak. Vagyis a vizsgált intézmények többsége igazolta a célcsoport körülhatárolásának szükségességét.

41
K É K

Javaslatok a képzés vonatkozásában: a célcsoport kérdéskörében nincs képzésfejlesztési javaslatom, a hallgatók tisztában vannak a fogalom jelentésével.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: a piacon való megmaradás egyik alapszempontja, hogy az intézmények konkretizálják a célcsoportot.

5. Hány képzési programja van az intézménynek?

Hipotézis: a munkaerő-piaci igényekből kiindulva feltételezem, hogy a képzési programok száma tízes nagyságrendű.

Eredmény: 13 intézmény esetében jeleztek tíznél nagyobb képzési programszámot. 5 esetben maximum öt, 6 esetben hat és tíz között volt a kínált programok száma. 1 hallgató nem válaszolt a kérdésre. A vizsgált minta alapján kijelenthető, hogy az intézmények

nagy részében a jelentkezők legalább hatféle képzés közül választhatnak.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: ugyanaz a javaslatom, mint a képzési terv esetében, vagyis hangsúlyosabbá kell tenni az oktatás során a két fogalom közti különbségeket, annak ellenére, hogy vannak átfedések (pl. a személyi-tárgyi feltételekben).

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: a piaci igényeknek megfelel a nagy (10-nél több) programszám, viszont egy kisebb intézmény erőit szétforgácsolhatja, ha túl sok képzést indít. Sok esetben inkább kevesebb, de minőségibb képzésre lenne szükség (hiszen pl. a beszámolómban találkoztam 2 napig tartó

benzinküthetelő-shop eladó képzéssel, ami tömeges képzést tesz lehetővé, ugyanakkor a minősége megkérdőjelezhető).

6. Betekintést engedtek-e a képzési program(ok)ba?

Hipotézis: mivel a saját kidolgozású képzési programokban az intézménynek rengeteg munkája van, feltételezhető, hogy (félve a konkurenciától), nem szívesen adják az érdeklődők kezébe a részletes képzési programleírást.

Eredmény: 13 hallgató teljesen, 8 hallgató pedig részben betekintést nyert a képzési program(ok)ba, vagyis az intézmények többsége rugalmasan és pozitívan állt kutatómunkát végző hallgatóink rendelkezésére. 3 esetben jeleztek negatív tapasztalatot, miszerint nem láthatták a képzési programot. 1 hallgató nem válaszolt a kérdésre.

Andragógia – alapképzés

Javaslatok a képzés vonatkozásában: a korábbi kérdésekben már említett probléma miatt szükség van a képzési program részletesebb tárgyalására.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: engedjék meg az érdeklődőknek, hogy tanulmányozzák a képzési programokat annak érdekében, hogy könnyebben tudjanak dönteni a jelentkezésről, persze csak addig, amíg ez nem sért szerzői és szellemi alkotáshoz való jogokat.

7. Milyen jellegűek elsősorban a képzések?

Hipotézis: a képzések a munkaerő-piaci igényekhez igazodva elsősorban gazdasági jellegűek.

Eredmény: 14 esetben gazdasági, 5 esetben nyelvi képzést jelöltek meg, de többen (összesen 10 fő) az egyéb kategóriában is választ adtak, melyen belül a képzéskínálat sokszínűségét emelték ki, illetve tréningeket, autózvezető, valamint művészeti jellegű képzéseket neveztek meg. Minthogy többen két, sőt három válaszlehetőséget is megjelöltek, arra lehet következtetni, hogy az intézmények többsége nem orientálódik egyetlen jellegű képzés felé, inkább az említett sokszínűség jellemzi a kínálatot.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: a kérdésben vázolt témakörrel kapcsolatosan nincs javaslatom.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: a képzések a munkaerő-piaci igényekhez igazodnak, gyakorlatorientáltak, így nincs változtatási javaslatom.

8. Mekkora az átlagos képzési idő?

Hipotézis: a képzési idő a felnőttkori sajátosságokhoz és a képzések tartalmához igazodva általában néhány hónap.

Eredmény: 16 fő jelölte meg válaszként, hogy az intézményben a képzések

időtartama néhány hónap. 3 esetben számoltak be néhány napos képzési időről, ami speciális (tréning jellegű) képzésekre enged következtetni. 6 hallgató találkozott a képzési kínálatban néhány évig tartó képzésekkel is, mely vélhetően hatékonyabb, de a felnőttek időbeosztásával nehezen összeegyeztethető forma, talán ezzel magyarázható viszonylagos ritkasága a tárgyalt mintában.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: mint leendő képzésszervezőknek, az andragógus hallgatóknak tudniuk kell az optimális képzési idő számítási módjait, a figyelembe veendő tényezőket.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: a képzési időt minden esetben a célcsoport igényeihez igazítsák.

9. Hogyan biztosítja az intézmény a személyi feltételeket?

Hipotézis: az intézmények a személyi feltételeket alkalmazottakkal és egyéb jogviszonyban (pl. vállalkozási szerződés) foglalkoztatott munkatársakkal teljesítik.

Eredmény: 18 esetben beigazolódtott a hipotézis, 2 intézményben kizárólag külsősökkel dolgoznak, míg 5 esetben olyan szerencsés az intézmény, hogy alkalmazottakkal tudja biztosítani a személyi feltételeket.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: fel kell hívni a hallgatók figyelmét, hogy a hatályos jogszabályok szerint nemcsak a felnőttoktatók és egyéb közreműködők jogviszonya lényeges, a munkatársak számára jogszabályok írják elő a képesítési követelményeket is. A vizsgálatnak ki kell térnie arra, hogy az adott intézmény munkatársi állományában milyen megoszlásban szerepelnek alap-, közép-, illetve felsőfokú végzettségű személyek.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: bár ideális lenne a főállású foglalkoztatás, a gyakorlatban azonban az oktatók több helyen végeznek oktatási tevékenységet, így számukra megfelelő az egyéb jogviszony is. A kérdés vonatkozása-

sában konkrét javaslatom nincs, úgy vélem, az intézmények megmaradása szempontjából (figyelembe véve az adó- és járuléktörvényeket) a jelenleg alkalmazott gyakorlat a járható út.

10. Hogyan biztosítja az intézmény a tárgyi feltételeket?

Hipotézis: az intézmények a képzésükhez szükséges tárgyi feltételeket részben saját, részben bérelt helyszínnel és eszközökkel biztosítják.

Eredmény: 10 esetben jelölték meg a hipotézisnek megfelelő választ, míg 11 esetben a saját helyszínt és eszközöket adták meg jellemzőként. Számomra meglepő, ugyanakkor mindenféleképp pozitívként értékelhető az intézmények vártnál nagyobb mértékű infrastrukturális felszereltsége. Csak 4 iskola volt a 25-ből, ahol bérelt helyszínen és eszközökkel dolgoztak.

Javaslatok a képzés vonatkozásában: a hallgatókat fel kell készíteni arra, hogy a tárgyi feltételek vonatkozásában milyen jellemzőket figyeljenek meg, így mérhetőbbé válnának az egyes intézmények közti különbségek.

Javaslatok az intézmény vonatkozásában: a felnőttképzési törvény lehetőséget biztosít az intézmények számára, hogy technikai fejlesztéseiket támogatásból finanszírozzák. E forrás igénybevételével minden intézményben lehetővé válna a saját infrastruktúra kialakítása.

Andragógia – alapképzés

Összegzés

A hallgatók többsége pozitív élményként értékelte az intézménylátogatást, sokuk megemlítette, hogy az elméleti ismeretek gyakorlati tapasztalataik révén nyertek értelmet, így nyilvánvalóvá vált számukra az oktatott tananyag gyakorlati hasznossága, későbbi munkájuk során való alkalmazhatósága (ez már egy másik felmérés, a kurzusértékelés kapcsán fogalmazódott meg). A feladatnak tehát egyértelmű haszna van a hallgatók számára, mégpedig az, hogy betekintést nyerhettek egy „élő” intézmény működésébe. Ezáltal tágabb kontextusba tudták helyezni a tanultakat, egyúttal képet kaptak arról, milyen szerepe lehet egy andragógusnak egy felnőttképző intézmény mindennapjaiban.

A vizsgálatban a hallgatók által látogatott 25 intézmény vett részt. A kérdések felénél beigazolódott az előzetes hipotézis, vagyis az intézmények rendelkeznek írott képzési tervvel, konkrétan meghatározzák a képzéseik célcsoportját, sok és sokszínű képzési programmal rendelkeznek, az átlagos képzési idő néhány hónap, a személyi feltételeket alkalmazottakkal és egyéb jogviszonyban álló munkatársakkal biztosítják. A kérdések másik felénél a várakozásokhoz képest

pozitív eredmény született: a hallgatók fontosnak érezték tanulmányaik szempontjából, hogy személyesen is ellátogassanak az intézményekbe, melyek (az előzetes feltételezéssel ellentétben) többnyire szívesen fogadták érdeklődésüket, sőt rendelkezésre bocsátották a teljes képzési programleírást is. A képzési kínálat változatos, nem korlátozódik 1-1 szakterületre (pl. gazdaság, nyelv). Öröndetes tény az is, hogy az intézmények a vártnál nagyobb arányban rendelkeznek saját infrastruktúrával, ami biztosítja számukra a függetlenséget és a stabilitást.

A fenti elemzésekből arra a következtetésre jutottam, hogy az intézmények eleget tesznek a jogszabályi követelményeknek, munkájuk szakszerű és szabályozott, s ennek köszönhetően rendelkeznek akkora látogatottsággal, amely biztosítja számukra a fennmaradást.

JEGYZETEK

- 1 Részlet az andragógia alapszak képzési és kimeneti követelményeit (KKK) tartalmazó leírásból
- 2 KKK.
- 3 KKK.
- 4 A szempontrendszer a 2001. évi CI. tv. alapján készült.

Melléklet: Kérdőív

Kedves Hallgató!

Az alábbiakban a Felnőttképzés didaktikája és módszertana II. kurzus házi dolgozatának témájával kapcsolatban tesztek fel néhány kérdést. Kérem, hogy a kérdésekre a választott felnőttképző intézmény vonatkozásában adja meg válaszait. A kérdőív hátoldalán lehetősége van szöveges formában is kifejeíteni véleményét. A kitöltés önkéntes és név nélkül történik.

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segíti munkámat!

Szécsiné Járási Anikó

főiskolai tanársegéd

- 1. Hogyan vette fel a kapcsolatot a választott intézménnyel?**
a) személyesen b) interneten c) egyéb:.....
- 2. Mennyire volt együttműködő az intézmény a megkeresés során?**
a) teljes mértékben b) közepesen c) egyáltalán nem
- 3. Rendelkezik-e az intézmény írott képzési tervvel?**
a) igen b) nem
- 4. Van-e konkrét célcsoportja az intézménynek?**
a) igen b) egyes képzéseknél c) nincs
- 5. Hány képzési programja van az intézménynek?**
a) 1–5 b) 6–10 c) 10-nél több
- 6. Betekintést engedtek-e a képzési program(ok)ba?**
a) igen b) részben c) nem
- 7. Milyen jellegűek elsősorban a képzések?**
a) gazdasági b) nyelvi c) egyéb:.....
- 8. Mekkora az átlagos képzési idő?**
a) néhány nap b) néhány hónap c) néhány év
- 9. Hogyan biztosítja az intézmény a személyi feltételeket?**
a) alkalmazottakkal b) egyéb jogviszonyban c) mindkettő
- 10. Hogyan biztosítja az intézmény a tárgyi feltételeket?**
a) saját helyszínnel és eszközökkel b) bérelt helyszínnel és eszközökkel c) mindkettő

Gábrity Molnár
Iré

Oktatásszervezés a Vajdaságban

A piackutatás előzményei

A SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar megbízásából a szociológiai kutatócsoport (egy tanár-kutatáskoordinátor és egy munkatársa, négy kérésbiztos) 2009 tavaszán elvégezték a vajdasági tartomány, illetve az Észak-Vajdaság térségére jellemző munkaerő-piaci és iskoláztatási szempontok elemzését. Abból a tényből indultak ki, hogy a munkaerő-piaci elvárásoknak és az oktatási intézmények kibocsátó kapacitásának valahol találkozni kell. A kérdés az, mit tudnak erről a szakemberek (munkaközvetítő irodák, iskolavezetők), mi a

4. A humán területen diplomázott fiatalok pályakezdése akadózó, különösen, ha nincs jó kommunikációs készségük, több, funkcionális nyelvtudásuk: szerb, magyar, angol/német.

5. A magyar humán- és társadalomtudomány területén tanuló és diplomázó fiatalok munkaerőesélyeit növelni lehet a meglévő magyar tannyelvű karok szakválasztásával vagy specializálódásával, illetve másoddiplomák szerzésével.

6. A vajdasági magyar érdekltségű karok és főiskolák szakmai választékát, valamint több, speciális kurzusajánlat beépítésével elő lehet segíteni a határon áttelző felsőoktatási intézmények között

véleményük a friss diplomás fiataloknak az esélyeikről, a Vajdaságban megszerzett diplomáról.

programjaival és projekteredményeinek hasznosításával.

Kutatási tématervek – hipotézisek:

1. A kutatás elsősorban az észak-vajdasági munkaerő-piaci elvárásokat igyekszik bemutatni a pályakezdők oldaláról, majd átfogó munkaerő-piaci elemzést ad a térség befogadóképességéről.

2. A friss diplomások munkalehetőségeinek esélyei az egyes térség/helységfejlődési lehetőségeitől, és döntően a szakma (diploma) keresettségétől, valamint a munkakeresők személyes kompetenciáitól, kapcsolataitól függ.

3. A pályakezdő értelmiségiektől a felsőfokú végzettség mellett számos más kompetenciát és szaktudást is elvárnak. A legfontosabb személyiségbeli tulajdonságok közül a következők kerülnek előtérbe: kommunikációs készség, megbízhatóság és az egyén jó együttműködési képessége.

A kutatócsoport 3 alapvető területen elemezte a régióbeli helyzetet:

a. Munkaerő-piaci helyzet – befogadó szféra (statisztikai másodelemzések).

b. Oktatás és képzésszint (vajdasági magyarokra fókuszálva) – a felkínált munkaerő jellemzése (oktatásstatisztika).

c. Foglalkoztatottsági esélyek empirikus elemzése – kiegészítve egy felsőoktatási esettanulmánnyal a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar törekvéseiről, hogy az alapidiploma mellett tovább- és kiegészítő képzéssel emelje a munkalehetőségi esélyeket a magyar fiatalok körében. Ehhez a kutatáshoz kapcsolódik a fiatalok körében elvégzett kérdőíves empirikus kérdés, melyet 2009. áprilisban végzett el a kutatócsoport. (Az elemzést részletesen

45
K É K

lásd a SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karnak átadott kutatási beszámolójában.)

Alkalmazott kutatási módszerek:

A) Kvalitatív

1. Statisztikai adatelemzés – szekunder adatforrások.

2. Interjúelemzés, fókuszvizsgálat – 2006-ban elvégzett kutatás másod-elemzése.

B) Kvantitatív

3. Egyrészt a vajdasági friss diplomás vagy munkában lévő magyar fiatalok körében végzett kérdőíves felvétellel (Szabadka, Nagybecskerek, Ada, Kanizsa községekben); másrészt a

Andragógia – alapképzés

ságának aktivitás szerinti megoszlása nagyjából hasonló. Az összlakosságon belül a magyar aktív lakosok aránya még alacsonyabb, de nagy eltérés csak a személyes bevétellel rendelkezők (nyugdíjasok, ingatlan-hasznosításából élők) és az eltartottak (gyerekek, háztartásbeliek, rokkantak) között tapasztalható. A magyarságon belül ugyanis kevesebb a gyerek, és több a nyugdíjas. (1. táblázat)

A szerbiai fiatalok 15–25 éves korosztálya az összes munkanélküli 20–27%-át alkotja. Köztük a fiatal munkanélküliek túlnyomó többségének életkora 19–25 év (kb. 98%), és középiskolai oklevele van. A munkaerőpiacon belüli változás növelte a felsőfokú diplomások versenyelőnyét. A munkanélküliségi és különösen a mobilitási statisztikák egyértelműen a felsőfokú képzés tekintélyének növekedését mutatják, ami tovább erősíti a fiatalok tanulási igényét.³ Ugyanakkor a középiskola utáni továbbtanulást csak akkor tartják érdemesnek, ha az biztos munkahelyet is jelent. A továbbtanulás helyett a mai fiatalok hiába szeretnének inkább dolgozni, erre

alig van alkalom, ezért jogos a fiatalok munkanélküliségtől való félelme. Sokan gondolják, hogy a továbbtanulás elhalasztja a munkanélküliséggel való szembesülést. Eddigi oktatástatistikai adatok szerint a középiskolások fele tanulna tovább valamilyen felsőoktatási formában, a városi származásúak nagyobb valószínűséggel, mint a falusiak. Az aktív lakosság (munkavállalók és munkanélküliek együtt) foglalkozás szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja.

A magyarság pozícióvesztése kimutatható, ugyanis az elit foglalkozások körében (állami szektor, közalkalmazott, szakképzett, szolgáltatásban dolgozó), melyek presztízs-szaktárházaknak számítanak, a magyarság részaránya alacsonyabb az országos, illetve a vajdasági átlagnál. A magyarságon belül jóval átlagon felüliek a mezőgazdaságban dolgozók, a fizikai munkát végzők, az ipari munkások és a kisiparosok aránya. A délvidéki magyar aktív lakosság egyharmada a mezőgazdaságban, majdnem további egyharmada a feldolgozó- és az építőiparban munkásként dolgozik. Az összes többi helyen alulreprezentáltak, különösen az állami közigazgatásban, a kereskedelem, a közlekedésben,

46
K É K

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Közművelődési tanszék kihelyezett rendezvényszervező specializáló hallgatóinak megkérdezése a Vajdaságban.

1. A térség munkaerő-piaci helyzetképe²

1.1 Szerbia/Vajdaság munkaerő-piaci megoszlása

Vajdaságban a 15 év feletti aktív lakosságon belül a munkanélküliek aránya magasabb a szerbiai átlagnál (a 23,2% nagyon magasnak mondható). Magas az inaktívak aránya, hiszen a 15 év feletti lakosok majdnem fele e kategóriában van. Jelentkezik a rejtett munkanélküliség, hiszen a munkahely elvesztése helyett nagyon sokan kényszer-nyugdíjba mentek el, vagy feketéznek. Szerbia és Vajdaság lakos-

1. táblázat. A lakosság és a magyarság munkapiaci aktivitás szerinti megoszlása (2002)

	Aktív lakosság	Személyes bevétellel	Eltartottak
Szerbia	45,5%	20,2%	34,3%
Vajdaság	45,1%	20,1%	34,8%
Magyarok	43,7%	25,5%	30,8%

Forrás: Szerbia nemzetiségi mozaikja. 154., 176.

2. táblázat. Az aktív lakosság foglalkozás szerinti százalékos megoszlása (2002)

	Szerbia	Vajdaság	Magyarok
Köztisztviselők, vezetők	4,2	4,4	2,6
Szakképzettek	7,8	6,5	4,0
Szaktanácsadók, technikusok	17,1	17,2	13,0
Közalkalmazottak	5,7	6,6	5,1
Szolgáltatás, kereskedők	10,4	11,3	8,2
Mezőgazdaságban dolgozók	19,1	15,6	24,1
Kisiparosok	11,1	12,0	14,4
Gépek és berendezések kezelői	12,4	14,5	15,4
Ipari munkások	8,4	9,6	12,3
Egyéb	3,7	2,4	0,9

Forrás: Szerbia nemzetiségi mozaikja. 191., 203.

a pénzügyben vagy egyéb szolgáltatásokban.

A szakválasztás terén a vajdasági magyar középiskolát végzettek nemigen alkalmazkodnak a térség esetleges munkaerőhiányához, mert elsősorban a közgazdasági, műszaki és informatikai képzésben gondolkodnak. Második lehetőségként megjelenik terveikben a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakok iránti igény is. A természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzés terve csak kisebb mértékben jelentkezik, valószínűleg azért, mert e képzések nem magyar nyelvűek. A képzési kínálat korszerűsítése során új szakirányok váltak attraktívvá. Észlehető pl. a közgazdasági és egyéb menedzseri szakok nagyobb keresettsége, a műszaki képzés pedig az informatika irányába mozdult el. Ugyanakkor a magyar fiatalok egy része szeretne anyanyelvű oktatásban részesülni: pedagógus szakokat, üzleti főiskolát, kertészeti és mérnökképzést említve. A friss diplomások többsége úgy reméli, hogy tanulmányai befejezése után rövidesen munkát talál, de valójában tisztában vannak azzal (41%), hogy több évig kell várniuk megfelelő munkára. Csupán 4%-uk hiszi, hogy erre már a tanulmányai alatt esélye van.

Észak-Bácska Vajdaság Magyarországgal határos, gazdaságilag, infrastrukturálisan és kulturálisan egyik legfejlettebb körzete, melyet Szabadka, Topolya és Kishegyes községek alkotnak összesen 199 413 lakossal és Szabadka központtal. A körzet munkaerő-piaci helyzetének adatait a Nemzeti Foglalkozásügyi Szolgálat szabadkai kirendeltsége tartja nyilván. 2006-ban a körzetben 55 450 foglalkoztatott volt, önálló mezőgazdasági termeléssel 4180 lakos foglalkozott, s a nyilvántartás szerint 30 142 fő keresett munkát. A munkanélküliek száma átlagosan 26 854 volt, a munkanélküiségi ráta pedig 31%. Észak-Bácska természeti adottságai jelentős mértékben meghatározzák a foglalkoztatottak eloszlását is; a körzetben a legjelentősebb a mezőgazdasági ter-

Andragógia – alapképzés

melésen alapuló feldolgozóipar. A munkaerő-piaci gondok súlyosságát jól reprezentálja az a tény, hogy a munkanélküliek csaknem 40%-a még nem is volt munkaviszonyban, az első munkahelyére vár, a munkájukat elvesztők többsége pedig 1–5 éve vár munkalehetőségre. Itt a munkanélküliek 47%-a szakképesítés nélküli. Emellett legtöbben középiskolai végzettséggel rendelkeznek (a III. és IV. végzettségi kategória). Érdekes, hogy a szabad munkahelyek nagy része is ebből a kategóriából kerül ki. Az elmúlt évben többnyire a középiskolai végzettségűek találtak munkalehetőséget Szabadka, Topolya és Kishegyes községekben. Legnagyobb arányban a VI. számú főiskolai, illetve a II. számú

általános iskolai végzettséget követelő szabad munkahelyeket sikerült betölteni. A foglalkoztatási ráta az általános iskolai végzettséggel rendelkezők körében volt a legmagasabb. (3. táblázat)

Észak-Bácskában a munkanélküliek⁴ legnagyobb csoportja a gépészet területéről került ki, de jelentős a mezőgazdaságban és élelmiszeriparban tapasztalható munkanélküiség is. A munkanélküliek kb. 12%-a kerül ki a kereskedelmi és a közgazdasági területekről. A szabad munkahelyek nagy része a kereskedelem és a közgazdaság területén volt tapasztalható, de a szabad munkahelyek száma a mezőgazdaságban is jelentős. Bácska északi részében a munkába állók legnagyobb része a kereskedelemben talált munkalehetőséget. Ez az ágazat, ahol a legtöbb vállalkozás indult, és ugyancsak itt a legnagyobb az átalakulás, megszűnés.

3. táblázat. A munkanélküliek és a szabad munkahelyek struktúrája és a munkába állás eloszlása gazdasági tevékenységek szerint (2006)

Tevékenység	Munkanélküliek		Szabad munkahelyek		Munkába állás	
	Szám	%	Szám	%	Szám	%
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	2 376	9,1	1 762	6,5	1 718	6,8
Erdéset és feldolgozás	413	1,6	280	1,0	227	0,9
Geológia, bányászat és metallurgia	33	0,1	19	0,1	13	0,1
Gépészet és fémegmunkálás	2 419	9,2	1 597	5,9	1 349	5,3
Elektrotechnika	839	3,2	973	3,6	872	3,5
Vegyészet, nemfémek és grafika	738	2,8	614	2,2	610	2,4
Textil- és bőripar	1 330	5,1	1 801	6,6	1 523	6,0
Kommunális, kisipari szolgáltatások	289	1,1	552	2,0	546	2,2
Geodézia és építészet	880	3,4	955	3,5	966	3,8
Közlekedés	741	2,8	1 115	4,1	1 128	4,5
Kereskedelem, vendéglátóipar és turizmus	1 596	6,1	5 605	20,5	5 669	22,5
Közgazdaság, jog és adminisztráció	1 584	6,0	3 321	12,2	3 325	13,2
Oktatás és nevelés	321	1,2	1 048	3,8	684	2,7
Társadalmi és humán területek	165	0,6	399	1,5	322	1,3
Természettudományi-matematikai területek	197	0,8	37	0,1	27	0,1
Kultúra, művészetek és tájékoztatás	129	0,5	266	1,0	252	1,0
Egészségügy, gyógyszerészet és szociális védelem	391	1,5	834	3,1	755	3,0
Testnevelés és sport	17	0,1	25	0,1	21	0,1
Egyéb	11 733	44,8	6 093	22,3	5 234	20,7
Összesen	26 191,0	100,0	27 296	100,0	25 241	100,0

Forrás: A tevékenység bemutatása a 2006-os évben. Nemzeti Foglalkozásügyi Szolgálat.

2. Szakmakibocsátók, a szerbiai és a vajdasági oktatási intézmények teljesítménye

2.1 Oktatási szint

Szerbiában és Vajdaságban az oktatási intézmények túlnyomó többsége állami fenntartású. A magán- és az egyházi iskola alap- és középfokon ritka. A törvény engedélyezi ugyan, hogy bárki magániskolát nyisson, de ehhez jelentős tőke kell. Az indítást megelőzően az Oktatási Minisztérium ellenőrzi, hogy az iskolaalapítónak van-e megfelelő épülete (infrastruktúra), szakkádere, és a minisztérium által

Andragógia – alapképzés

olyan képzettségi struktúrát elérni, mint pl. a dél-bácskai régió (Újvidék központtal), ahol az egyetemi végzettséggel rendelkező lakosság aránya 8% körül mozog. A Vajdaságban – Dél-Bácska kivételével – minden régióban az országos átlag alatt marad a felsőfokú végzettséggel rendelkező lakosság részaránya. (4. táblázat)

A táblázatból láthatjuk, hogy az etnikumok között vannak képzettségi eltérések. A magyarok képzettségbeli hátránya (a többségi nemzettel összehasonlítva) a középiskolai, valamint a felsőfokú végzettség esetében a legszembetűnőbb. A hátrány közép- és felsőszinten is kb. 5%-os. Az egyetemi végzettségű magyarok részaránya a 15

évnél idősebb lakosságban 3,6%-kal alacsonyabb, mint a szerbeké. (5. táblázat)

Összegezve: a magyarok általános iskolai végzettsége jobb, mint a többségi nemzeté, viszont a képzettség további szintjein lemaradások tapasztalhatók. A vajdasági magyarok továbbtanulási készsége és esélye is gyengébb, ami miatt a területi-etnikai képzettségben jelentős különbségek alakulnak ki.

2.2 Felsőoktatási intézmények kínálata és kapacitása

Szerbiában összesen 7 állami egyetem van.⁶ Állami felsőoktatási intézményben 93%-nak (22 000) van hallgatói jogviszonya, míg 7%-uk (16 710) magánkarokon, magánegyetemen tanul. A 2007-es statisztikai évkönyv

48
KÉK

előírt és hitelesített programja. A (magán) felsőoktatási intézmények tantervének és programjának elfogadása, akkreditálása szintén a minisztériumban, szigorú mércék szerint történik.

Belgrád városában a felsőfokú végzettségűek részaránya 21%, Dél-Bácskában 13%, a Niši körzetben 11,6%, míg Šumadija körzetében a lakosság 9,5%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel.⁵ További regionális elemzésekből láthatjuk, hogy azokban a községekben, ahol erős oktatási intézmények működnek (középiskolák, főiskola), a lakosság iskolai végzettsége meghaladja a vajdasági/szerbiai átlagot. A kis mezővárosok a képzettség területén lemaradnak (Magyarkanizsa, Óbecse, Kishegy, Ada). Szabadka – mint Észak-Vajdaság regionális központja – a középiskolai és főiskolai végzettségű lakosság részarányával meghaladja a vajdasági képzettségi adatokat, viszont nem tud

4. táblázat. Iskolázottsági különbségek az etnikumok között (%)

Nemzeti közösségek	Iskolai végzettség nélküli	3. osztályig	4-7. osztály	Általános iskola	Középiskola	Főiskola	Egyetem
Szerb	5,42	1,94	13,73	23,06	42,23	4,65	6,69
Montenegrói	2,49	0,95	5,00	16,83	48,14	8,72	16,35
Albán	12,38	1,10	13,58	44,96	16,63	1,87	2,36
Magyar	2,11	3,09	20,95	29,76	37,34	3,28	3,03
Horvát	2,08	2,40	22,91	27,81	38,77	3,06	2,84
Szlovák	1,60	1,70	22,82	31,99	34,87	2,99	3,20

Forrás: UNDP alapján Kajári, 2006.

5. táblázat. A többségében magyar lakta községek 15 év feletti lakosságának iskolai végzettsége (%)

Régió	Iskolai végzettség nélküli	Általános iskola 3. osztályig	4-7. osztály	Befejezett általános iskola	Középiskola	Főiskola	Egyetem
Vajdaság	4,4	2,0	14,4	24,9	43,9	4,3	5,1
Észak-Bácska	2,6	2,0	16,2	27,0	43,1	4,4	4,7
Észak-Bánát	3,5	3,5	2,8	18,8	39,4	3,8	3,6
Magyar többségű községek							
1 Szabadka	2,2	1,6	15,3	26,5	44,3	4,8	5,1
2 Topolya	3,8	3,0	19,0	28,0	39,1	3,5	3,6
3 Kishegy	3,5	3,1	17,2	29,3	41,0	3,0	2,6
4 Ada	2,2	2,6	20,6	28,8	38,5	3,8	3,1
5 Magyarkanizsa	2,1	3,2	23,8	30,9	34,8	3,0	2,1
6 Zenta	2,3	2,0	18,8	26,2	41,3	4,8	4,5
7 Csóka	2,7	4,5	24,3	27,9	35,1	2,9	2,2
8 Óbecse	3,6	3,0	17,4	30,3	37,6	3,4	3,8

Forrás: Népszámlálás, 2002.

adatai alapján a hallgatók teljes létszáma 238 710 fő (2006/07-es iskolaév). A tanárok száma 12 884 (ebből 8150 oktató, és 4734 tudományos munkatárs). Ezzel Szerbiában a tanár–hallgató arány 1:29, mely a dél-kelet-európai országokban egyike a legrosszabb mutatóknak. *A Vajdaságban ez a mutató még kedvezőtlenebb. A teljes oktatói létszám a tartományi felsőoktatásban 3040 (1846 oktatóval, 1194 munkatárssal), így az arány 1:30.*⁷

A Vajdaság felsőoktatását a következő intézmények alkotják: (1) az egyetlen állami Újvidéki Egyetem (14 karral Újvidék, Szabadka, Nagybecskerek és Zombor székhelyeken); (2) az állami főiskolai intézmények (Újvidék, Szabadka, Nagybecskerek, Nagyikinda, Sremska Mitrovica, Versec székhelyen); (3) a tartományi magán-felsőoktatási intézmények;⁸ (4) a szerbiai

magán-felsőoktatási intézmények egyes, tartományban működött karai; (5) magyarországi kihelyezett tagozat Zentán (kertészképzés); (6) a dél-szerbiai állami egyetemi kar konzultációs központjai (Novi Pazar-i Egyetem, nem tisztázott jogi státussal).

A Vajdaságban a 2006/2007. tanévben a felsőoktatási intézményekben 54 763 egyetemista/főiskolás tanult összesen, ami a teljes szerbiai hallgatói létszám 22,9%-a. 2006-ban 29 406 diplomás fiatal került ki a szerbiai felsőoktatási intézményekből, ebből a vajdasági intézményekben diplomát szerzett fiatalok száma 8164 volt.⁹ A 2003/2004-es tanévben a karok által kínált szakok száma 153 volt, mely a 2007/2008-as évben már 218-ra

növekedett. A főiskolákon az elmúlt években 9 új szakot indítottak.

2.3 Magyarok a régió felsőoktatásában

Az egyetemre iratkozók száma a 2000. évtől határozottan megnövekszik, míg a főiskolán való tanulást egyre kevesebben preferálják. Ezzel szemben a magyar diákok egyre nagyobb számban iratkoznak főiskolákra, míg az egyetemen tanulók száma stagnál. A demográfiai trendek alapján a vajdasági összlakossághoz viszonyítva a magyarok aránya fokozatosan csökken, s e

6. táblázat. A vajdasági egyetemi hallgatók/főiskolások a 2004/2005-ös tanévben

Az Újvidéki Egyetem karai	Összes egyetemi hallgató	Magyar egyetemi hallgatók
Bölcsész tudományi Kar, Újvidék	3683	134
Építőmérnöki Kar, Szabadka	633	128
Jogtudományi Kar, Újvidék	4892	158
Közgazdaságtudományi Kar, Szabadka	5624	728
Mezőgazdasági Kar, Újvidék	3123	142
Mihajlo Pupin Műszaki Kar, Nagybecskerek	2239	105
Műszaki Tudományok Kara, Újvidék	7183	250
Művészeti Akadémia, Újvidék	811	60
Orvostudományi Kar, Újvidék	3103	169
Pedagógiai Kar, Zombor	768	193
Technológiai Kar, Újvidék	1128	38
Testnevelési Kar, Újvidék	1063	29
Természettudományi-matematikai Kar, Újvidék	3909	164
Összesen	38 169	2 298
Tartományi állami főiskolák	Összes főiskolás	Összes magyar főiskolás
Műszaki Főiskola, Nagybecskerek	944	99
Műszaki Főiskola, Szabadka	816	470
Műszaki Főiskola, Újvidék	961	44
Óvóképző Főiskola, Nagyikinda	360	16
Óvóképző Főiskola, Sremska Mitrovica	339	2
Óvóképző Főiskola, Szabadka	450	121
Óvóképző Főiskola, Újvidék	415	36
Óvóképző Főiskola, Versec - Fehértemplom	446	8
Ügyviteli Főiskola, Újvidék	2770	48
Összesen	7 501	844

Forrás: Gábrity Molnár Irén: Oktatási oknyomozó, 2006.

demográfiai tények oktatási keresztmetszete sem kielégítő, ugyanis a magyar hallgatók részaránya az összes vajdasági hallgatók számában egyre kevesebb. A hetvenes–nyolcvanas években részarányuk még meghaladta a 10%-ot, de a háborús helyzet idején, a válságos években drasztikusan csökkent (elváándorlás,¹⁰ a tanulásvágy visszaesése). Míg a kilencvenes években csökkent a magyar egyetemi hallgatók száma, a rendszerváltás után (2002-től kezdve) itt is növekedést tapasztalunk, de az összes egyetemista részarányában a magyarok száma ma is alig haladja meg a 6%-ot. (6. táblázat)

A Tartományi Oktatásügyi Titkárság adatait elemezve (2008/09), a vajdasági magyar egyetemisták szakválasztása tudományterület szerint megmutatja, hogy a társadalom- és humántudományokat választják a legtöbben (45%), ami a vajdasági átlagot is meghaladja. A magyarok természet-

és matematikatudományi részaránya is nagyobb (15%), mint a vajdasági átlag (12%). Amivel az átlagon felüli társadalom- és humántudományi részarány magyarázható, az a magyar hallgatók vonzódása Szabadkához, illetve a teljes vagy részleges magyar képzést nyújtó karokhoz (tanítóképző, közgazdasági kar). Azokon a szakokon, amelyeket nem magyarul tanulnak, és székhelyük Újvidéken van, mint például a technika-technológia tudományok esetében, a magyarok 10%-kal alulreprezentáltak (28%-os részarány). Az egészségügyi tudományok területén is némileg alacsonyabb a magyar hallgatók száma (9%). Az

újvidéki székhelyű intézmények közül a közgazdász-menedzser-képzés áll az élen (61%-os túljelentkezés). Ezt követi a Bölcsészettudományi Kar (56%), a Művészeti Akadémia (36%), az Orvostudományi Kar (17%), s végül a Természettudományi-matematika Kar (10%). A főiskolai képzések esetében is dominálnak a társadalom- és humántudományok (közgazdasági képzés, óvóképzés). A régiós tendenciákhoz hasonlóan a műszaki-technológiai szakok (különösen az építőmérnöki, mezőgazdasági képzés) iránt alacsony az érdeklődés.

A 2006 végén készült empirikus kutatás eredményei azt bizonyítják, hogy a délvidéki magyar fiatalok érzékelik a társadalom és gazdaság fejlődési pályáját (az ország helyzete kedvezőtlen, ők a háborúk, válságok generációi, jellemző rájuk a borúlátás: távoli EU-perspektívák, politikai instabilitás, külföldi tőke, gazdasági fel-

Andragógia – alapképzés

lendülés hiánya), a felsőoktatásról, diplomákról, iskolai végzettségekről pedig konkrét, kiforrott véleménnyel rendelkeznek.¹¹ A fiatalok szerint a régióban a keresett szakmák: közgazdász-menedzser, informatikus, logisztikai szakember, építészmérnök, pénzügyi szakértő, marketingszakember, reklámszakértő, szakorvos, fogorvos, szimultán fordító, turisztikai szakember (vendéglátóipar), vállalkozók, építész, szobafestő, kőműves, textilmunkás. A presztízsszakmák: menedzser, banki/pénzügyes munkák, marketing, informatikai munkák, programozó, vállalkozó, közgazdász, képzett könyvelő, ügyvéd, egyetemi tanár, logista, építészmérnök, szakorvos. Nem igényelt (viszonylag telítődött) szakmák: fémmezmunkáló munkás, fodrász, vegyész, gépkocsivezető, kertész és a bölcsész szakok (kivéve a pszichológust és az angol nyelvészt), kereskedő-eladó.

A rendezetlen magyar nyelvű felsőoktatás miatt a magyar hallgatóknak mindössze egyharmada tanul anyanyelvén, vagy részben anyanyelvén (főleg a szabadkai karokon, főiskolán), míg kétharmaduk szerb nyelven végzi egyetemi/főiskolai tanulmányait.¹² A délvidéki magyar fiatalokra jellemző a tannyelv szerinti iskolaválasztási preferencia, ugyanis a magyar fiatalok szerb nyelvtudása állandósult problémát jelent. Sokan nem vállalják a pluszmunkát, kudarcherülő (esetenként energiatakarékos) magatartást tanúsítanak, sőt a legközelebbi városban választanak felsőoktatási intézményt, racionális (költséghatékony) döntésekre törekednek.

3. A munkaéletút esélyei – műhelykutatás

Szerbiában az 1953–1991 közötti időszakban az aktív népesség gyors ütemben szabadult meg a nehéz mezőgazdasági kézi munkától, miközben a

szakképzettség némileg javult. A Vajdaságban 1991-ig az aktív népesség 35,8%-a hagyott fel a mezőgazdasági termeléssel, és ipari jellegű foglalkozásokba kezdett. A 2002. évi népszámlálás azt mutatja, hogy a gazdaság szerkezetváltása új foglalkoztatottági struktúrát követelt magának. Erre kellett volna hatékonyan reagálni az oktatási intézményeknek. Mivel a növekvő munkanélküliség a kilencvenes években nemcsak a háború és a gazdasági szerkezeti válság miatt lépett fel, hanem az oktatási reformok (beruházások) lemaradása miatt is, joggal várható ma ennek a pótlása, már egy megújított felnőttképzéssel.

Szerbiában a felnőttképzési reform terén még zömében felkészületlenek az állami oktatási intézmények, ugyanis külön törvény hiányában a felnőttképzési programok nem eléggé hatékonyak a munkanélküliek átképzésének megszervezéséhez. Ezt erősíti az a sajnálatos tény is, hogy éppen a 19–25 évesek keretében a középiskolát végzettek képezik a munkanélküliek 12,1%-át, hiszen az oktatási rendszer hiányos és nem gyakorlatias. A legnagyobb problémát a szakközépiskolák szakmakinálata képezi.¹³ A szerbiai iskolák programjai merevek, és egy konzervatív szakosodási rendszerben a munkanélküliséget gerjesztik. Szükséges, hogy a szakmakinálattal megtervezéséhez együttműködjenek az oktatási rendszer, a Foglalkozásügyi Hivatal képviselői, továbbá a munkaadók. A széles körű szakoktatás, flexibilis gyakorlatias programok megtervezése, az oktatási rendszer innovatív kiigazításai és a piaci szükségletek revíziója a felnőttoktatás új, törvényes keretek közötti modellezésével valósítható meg. A nehézségekre utal, hogy Szerbiában még hiányoznak az egységes, egész életen át tartó tanulási koncepció operatív programjai, a rugalmasabb, interdiszciplináris képzési magatartás. Mit tehetnek most a túlreprezentált szakok birtokosai? A térségben elhatalmasodott az emigrációs hajlam, a végzett szakot elhagyó fiatalok

száma. Mit lehetne tenni a magyarok túlreprezentáltságával a humán tudományok terén?

3.1 Esettanulmány – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka¹⁴

A vajdasági magyarok évtizedeken keresztül leromlott és nem anyanyelvű pedagógusképzésben részesültek, ami miatt emberi erőforrásuk képzettsége és képessége is lemaradhatott a többségi nemzet mögött. Egyébként az oktatási intézmények zöme szerb vagy kétnyelvű. Ennek az a hátránya, hogy a magyar osztályokban – megfelelő magyar tanerő hiánya esetén igen könnyen, „átmenetileg” (ami sokszor évekig eltart) – állami nyelven oldják meg az oktatást, és nem törekszenek magyar anyanyelvű pedagógus felvételére. A szórványban sokszor a tantárgyak egyharmadát-felét is szerb nyelven tanulják a magyar gyerekek. Ilyen esetekben a szülők gyakran úgy döntenek, hogy a gyermeket kezdettől fogva inkább szerb osztályba íratják.

A pedagógushiány gondot jelent a magyar közoktatásban. A rosszul fizetett közoktatásból az utóbbi (válságos és háborús) 15 évben sok pedagógus távozott.¹⁵ Az óvónők és az osztálytanítók száma a Vajdaság iskoláiban jobbra kielégítő (kivéve a szórványfalvakat, ahol a tanulók és a tanítók száma is megfogyatkozott). Mind nagyobb hiány mutatkozik a magyar tagozatokon oktató tanárokból; ez az általános iskolákra és a középiskolákra egyaránt jellemző a tartomány egész területén. A legtöbb magyar ajkú és magyarul oktató tanár a tömbben, Szabadkán,¹⁶ Magyarakanizsán és Topolyán hiányzik. A szakok szerinti tanerőhiány azt mutatja, hogy a Vajdaságban sürgősen pótolnunk kell az angol szakos, a magyar ajkú matematikatanárt, és meg kell oldani a műszaki és zenei nevelés területén mutatkozó tanárhiányt. Aggasztó a pedagógusi munkakörben foglalkoz-

Andragógia – alapképzés

tott szakképzetlen tanügyi munkások nagy száma is. A szabadkai általános iskolákban a tanító- és tanári állomány 25–30%-ának nem megfelelő a szakképesítése: saját tantárgya mellett vállal egy második tárgyat is, amihez nincs meg a végzettsége, vagy még nem diplomázott. Ezek mellett vendégtanárok, vállalati mérnökök dolgoznak az oktatásban. Ezért volt fontos mielőbb megoldani a magyar pedagógusképzést a Vajdaságban egy önálló magyar két- vagy többszakos pedagógiai karral, miközben a képzett pedagógusnak alternatív másoddiploma lehetőségét is fel kell kínálni arra az esetre, ha gyermekhiány vagy egyéb okok miatt nincs meg az óraszámra, vagy elveszti a munkahelyét.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar akkreditált szakkínálata (2009):¹⁷ (1) Alapstúdiumok (óvóképzés, tanítóképzés); (2) Továbbképzés a magyar nyelven oktató tanítók számára (az Oktatási Minisztérium által elismert akkreditált háromnapos, 20 órás továbbképzés Szabadkán és Magyarakanizsán); (3) Mesterképzés: Okleveles tanító – master (40 hallgató); (4) Közös szakosítás: a Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógiai Kar, Felnőttképzési Intézetnek és az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának közös programja¹⁸ (regionális kapcsolatok rendezvényszervezője specializáló szak). Ezenkívül a gyakorlatban létezik a Vajdasági közművelődési (közösségfejlesztő) szakemberek szakmai továbbképzése, a Szülőföld Alaptól kapott támogatás segítségével, a vajdasági közművelődési (közösségfejlesztő) szakemberek szakmai továbbképzésére (Magyarakanizsa). A szakmai továbbképzésre Vajdaság egész területéről, a tömb és szórvány településekről egyaránt érkeztek résztvevők.¹⁹ Az intézet a felnőttképzési, térségi szakértő, művelődésszervező, rendezvényszervező, média szakirányaiból állította össze a képzési programot a vajdasági magyar potenciális közösségfejlesztő-kultúraköz-

vetítő szakemberek számára. A szakmai programban a résztvevők előadásokat hallhattak a közösségfejlesztés, területfejlesztés, hálózati munka, a közösségi szolgálat, a szociális életkörnyezet, non-profit menedzsment témakörökben, valamint kiscsoportos foglalkozásokon vettek részt, melynek témája a közösségfejlesztés gyakorlata, programszervezés és kommunikációs készségfejlesztés volt. A képzés fontos mérőföldköve a vajdasági magyar nemzeti kisebbség identitás-megőrzésével, szülőföldön történő boldogulásával, települési életter fejlesztésével, települési és regionális szinten megvalósuló közösségfejlesztésével kapcsolatos új önszerveződési folyamatnak.

51
K É K

3.2 Empirikus kutatás – a fiatalok továbbtanulási szándéka

A vajdasági fiatalok értékítéletét, valamint továbbtanulási szándékát, illetve szakválasztási igényeiket kérdeztük meg 108 fiatalból álló mintán. 5 községen végeztük el a kérdőívezést: Szabadka, Magyarakanizsa, Ada, Nagybecskerek és Újvidék környékén, melyet Gábrity Molnár Irén koordinált (2009 áprilisában) az újvidéki egyetemvárosban 20, Magyarakanizsán pedig 20 fiatal alany-nyal. A vizsgálatot az adatai, nagybecskereki, valamint a vonzáskörzetükbe tartozó falvakban (Muzslya, Szentmihály, Lukácsfalva) még 68 fiatalal.

Ebben a tanulmányban a fiatalok értékítéletét és továbbtanulási szándékát mutatjuk be Magyarakanizsán.²⁰ A fiatalok életkora 24 és 33 év között van. A velük elkészített kérdőíves adatfeldolgozás nyerselemzése alapján elmondható:

– A megkérdezettek 14-en szakközépiskolában, 6-an pedig gimnáziumban érettségiztek, főleg kitűnő és néhányan jeles érettségi bizonyítvánnyal. Közülük 18-an közvetlenül érettségi után kezdték meg főiskolai/egyetemi tanulmányaikat, aki pedig először sikertelenül keresett munkát, később kapcsolódott be a felsőoktatásba. A fiatalok érdeklődése Magyarországon elsősorban Szabadka felé irányul, ahol a Közgazdasági Kar vagy a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, illetve az Óvóképző érdekli őket. A Magyarországon választott szak főleg az orvosi (Szegeden vagy Pécsen). Újvidékre és egyéb városokba (Nagybecskerek) a fia-

Andragógia – alapképzés

arra a kérdésre, hogy „honnan szerezte először tudomást az általad választott szakról?”, a legtöbbjüket döntően befolyásolták a középiskolai tanárok, ismerősök, barátok.

– Az éppen aktuális művelődésszervezői szak iránti érdeklődés a megkérdezett magyarországi fiatalok körében 7 személynél (35%) pozitív (főleg a lányok). A megkérdezettek 65 százaléka úgy érzi, a képességeihez, illetve alapszakához nem illik a művelődésszervezői aktivitás. Arra a kérdésre, hogy „Ha most alkalmad lenne művelődésszervezői szakot tanulni, érdekelné-e?”, a válaszok szóródása így alakult: nem, mert nem illik az alapszakomhoz (8 válasz); igen, de csak gyorskurzusként (4); nem, mert nincs erre képességem/hajlamom (4); igen, de csak egyetemi szinten – specializálásként (3); nem, mert nem tudom, mit takar ez a szak (1). A művelődésszervezői szak iránti érdeklődés a gimnáziumot végzett fiatalok körében sokkal nagyobb, mint a szakközépiskolát végzeteknél, mivel az ő érdeklődési körük más irányba mutat (pl. egészségügy, élelmiszeripar, gazdaság stb.).

– A megkérdezett magyar fiatalok legtöbbje nem dolgozott tanulmányai ideje alatt. Aki ezt megtette, anyagi szükségleteiből végzett állandó vagy alkalmi munkákat. Jelenleg 15-en dolgoznak, 5-en még nem végeznek kereső tevékenységet. Legszívesebben az állami szektorban dolgoznának, kivéve a közgazdászokat, akik a magánszférát sem tartják esélytelennek. Szívesen elvállalnának időszakos, alkalmi vagy távmunkát is, vagy éppen részmunkaidős alkalmazást.

– Véleményük szerint az egyetem nemigen segített abban, hogy a diploma után sikeresen helyezkedjenek el (11 válasz), másoknak lehetővé tette a továbbtanulást, specializálódást (9). Jól megfigyelhető a fiatalok pozitív viszonya a munkához. Nem fontos, hogy egy életen át ugyanabban vagy hasonló szakmában tevékenykedjenek, mert ha nincs megfelelő állás, vagy ha unalmas a munka, szívesen váltanak. A vegyes szakmabeli

tudásigényt már érzik a fiatalok a munkaerőpiacon. Mindenesetre egy természettudományi, műszaki szakosnak könnyebb elhelyezkedni. Ha egy humán szakos fiatal pedagógiát tanult (óvónő, tanító, tanár), a megkérdezettek 95%-a szerint nincs esélye könnyen elhelyezkedni. Munkanélküliség esetén a legjobb megoldás: bármilyen munkát elvállalni, ha nem is a szakmában, vagy továbbtanulni.

3.3 A kvantitatív kutatás tanulságai

1. Különbségek vannak a Vajdaságon belül is az egyes kistérségek vagy a városok és a falusi környezet között az iskolai végzettség és a továbbtanulási terén, ami a magyarok esetében megkülönböztetést jelent aszerint, hogy valaki a tömbben él vagy a szórványban. A városban élők továbbtanulási szándéka nagyobb, ugyanúgy a gimnáziumban érettségizőknél, de a nemek közti különbségek a válaszadók-nál már elmosódtak e kérdésben.

2. A legtöbb magyar középiskolás a gimnáziumok iránt érdeklődik, a szakiskolák profiljaiban a mezőgazdaság, élelmiszer-feldolgozás, aztán az elektrotechnikusok következnek, majd az egészségügyi technikus. Népszerű még a gépész és a közgazdász. A legtöbb elsőéves egyetemista/főiskolás azokra a karokra iratkozik, ahol legalább részben magyar oktatás is folyik (energia-kímélő magatartás), vagy van a kar székhelye viszonylag közel (költségkímélő magatartás). Évenként mintegy félezer első magyar egyetemista közül legtöbben a szabadkai Közgazdaságit választották, majd a Természettudományi-matematikai kar valamely szakirányán szóródnak szét. Az újvidéki Műszaki fakultás tradicionálisan közepesen vonzza a magyarokat, míg a többi karon már csak kiscsoportokban vannak. A Vajdaságban csökkenő tendenciával specializálnak az egészségügyesek, de még mindig ők vannak legtöbben a posztgraduális képzésben; őket növekvő tendenciával követik a társadalomtudományosok, közgazdász-menedzserek, jogászok.

talok a természettudományi és műszaki képzésre iratkoznának.

– A felsőoktatási továbbtanulási motivumokról a megkérdezettek így vallanak: fontos az elhelyezkedési lehetőség, majd a tudásgyarapítás.

– Az intézményválasztás oka láthatólag az egyén érdeklődéséből indult ki, de elsősorban a munkaerő-piaci elhelyezkedés az alapmotivum, majd a jövedelmező álláslehetőség, de nem elhanyagolható az intézmény közelsége és a magyar tannyelvű oktatás sem. A megkérdezettek legnagyobb számban az intézményben lévő szak, illetve a várható jó elhelyezkedési esélyek alapján döntött az adott intézmény mellett mindkét nemnél. A lányoknál nagyobb százalékban a diplomával szereshető várható jövedelem, illetve az intézmény közelsége szintén fontos szerepet játszott döntésükben. A megkérdezettek felénél lényeges volt, hogy magyarul tanulhasson tovább. A felsőoktatási intézmény választásakor

3. A vajdasági magyarok viszonylagos lemaradása az iskolai végzettség alapján (főleg az érettségit nyújtó középiskolai és az egyetemi végzettség terén) nem a gyengébb képességeik miatt van, de esélyegyenlőségük csökken az államnyelv ismeretének hiánya és az anyanyelvű iskolai tagozatok vagy a minőséges tanárok, tankönyvek nélkülözése miatt. A tömbben élő friss diplomásoknál egyaránt fontos az anyanyelv és az államnyelv (sőt az idegen nyelv) tudása is, de a szórványban, a legtöbb becskeréki magyar fiatalnak nem fontos az, hogy a munkahelyén, anyanyelvén beszéljenek. Ennek az (is) lehet az oka, hogy már viszonylag jól tudnak szerbül, nem nélkülözhetetlen számukra a magyar nyelvű kommunikáció.

4. A fiatalok többsége az egyetem után nem tanulna tovább, csak akkor, ha nem kap megfelelő munkát. A munkahelyi esélyek növelése céljából fokozni kell a magyarság képzettségi szintjét és az oktatás minőségét minden szinten; motiválni kell a továbbtanulási hajlandóságot új ösztöndíj-támogatásokkal, tehetséggondozó programokkal, munkahelyi kilátásokkal; a nyelvtudás és munkaerő-piaci kapcsolatok fontosak a régióban. A fiatalok zöme Szabadkán folytatná tanulmányait, olyan tanintézményeket választanának, ahol teljes vagy részben anyanyelvű oktatás folyik.

5. A térségben megkérdezett fiatalok (108-as válaszadói minta) körében nincs kiforrott jövőkép a legkülönbözőbb diploma utáni szakosodás terén. Legtöbbjük nem szívesen tanul tovább, csak kényszeralternatívaként specializál, vagy doktorál. A munkaerőpiacon egyébként is hátrányosabb helyzetű humán szakosok szívesebben végeznek szakmájukon kívül eső alkalmi vagy részmunkát, minthogy a specializáláson gondolkodjanak. A tanítóképzőben megszervezendő specializációs és mesterszakok akkor jelennének érdeklődési alternatívát, ha az új diploma biztos munkát ígérne. Azok a fiatalok, akik hosszú időn át nem találnak munkát, sokféle tovább-

képzést terveznek, akár gyorsalpaló kurzusokat is, csak ne töltsék hiába az idejüket.

3.4 Empirikus kutatás a regionális rendezvényszervező képzésben résztvevők körében

A kérdőíves vizsgálatban a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon 2009 áprilisában indított kísérleti kurzus hallgatói vettek részt (13 lekérdezett alany a kurzus kezdetén). A terv az, hogy ugyanazokat a személyeket a kurzus végeztével is megkerdezzük (2009 novembere). Az első kérdőív a szakirány részvevőinek identifikációs adatait (név nélkül), iskolai életútjukat, továbbtanulási motívumaikat, munkahelyi igényeiket, elhelyezkedési esélyeiket, valamint értéktételeiket kérdezi. A második kérdőív a kurzusról és annak hasznosulásáról alkotott véleményükre kíváncsi.

Jelenleg az első kérdőív előzetes elemzéseinek a kivonatát adjuk közre:

1. A meghirdetett rövidített kísérleti kurzus elsősorban egy speciális tanterv kidolgozásával kezdődött (alkalmazása a szerbiai, vagyis vajdasági magyar környezet szükségleteihez), majd a szakirány meghirdetése Észak-Vajdaság jelentősebb magyar intézményein keresztül történt (Magyar Nemzeti Tanács, Művelődési Házak, Népkör, Vajdasági Magyar Művelődési Intézet stb.), amiből kifolyólag a 15 jelentkező a jelenleg is munkahelyileg érdekelt intézmények munkatársaiból toborzódott össze. Az első regionális rendezvényszervező képzésben majdhogynem meghívások alapján a már diplomás humán szakosok vesznek részt.

2. A kérdőívet kitöltők között 8 Szabadkán él, és 5-en más észak-vajdasági településeken (Zenta, Oromhegyes, Palics, Csantavér, Hajdújárás).

3. Egyetemi diplomájukat a következő károkon szereztek: Tanítóképző Kar Sza-

badka (5 fő), Bölcsészettudományi Kar Újvidék (magyar nyelv 3 fő), ELTE-TTK Budapest (magyar-történelem, 1 fő), Közgazdasági Kar Szabadka (1 fő), Ügyviteli Főiskola; FABUS Közgazdasági kar (2 fő), Színháztörténet Veszprém (1 fő).

4. Jelenleg 10-en munkaviszonyban vannak. Munkakörük: menedzseri munka, újságíró, programszervező, rendezvényszervező, adminisztratív munka, színházszervező, könyvtáros, irodavezető stb.

5. A további munkalehetőségeiket inkább rossznak ítélik meg, mint kielégítőnek. A válaszadók a munkahely típusa alapján nem válogatósák, mert egyaránt van köztük olyan, aki állami, mások ma-

gán-, és szintén mások inkább és legszívesebben a civil szektorban dolgoznának.

6. Az alkalmi munkalehetőség esetében a hallgatók akár részmunkaidőben is szívesen vállalnának rendezvényszervezést, miközben 4-en csak a Vajdaságban keresnének munkát, míg a többiek (9 fő) érdekli a Magyarországon vagy Európában található munka is.

7. A válaszok alapján megállapítható, hogy az első kurzus hallgatói számára szinte testhezállók a szakirány, és szívesen végzik/végeznék a rendezvényszervezői munkát, amihez eddig nem volt képesítésük. A fiatalok ezzel a specializáló szakokkal esélyeiket növelik a jelenlegi vagy egy új munkahelyen, ami szorosan kapcsolódik a művelődés, színház és egyéb kulturális intézmények tevékenységébe. Ezenkívül alkalmuk lesz akár magánvállalkozásként hasznosítani a tudásukat akár speciális rendezvények (esküvők, bálók, diszko-estek, bulik stb.) szervezésére bejegyzett cégvezetőként.

8. A kurzus hasznosulásának előrelátásában azt kell megállapítanunk, hogy a jelenlegi rendezvényszervezői kurzus 15 hallgatója – mint másoddiplomás – a Vajdaságban azokat a hiányzó munkahelyeket fogja betölteni, amelyekre a magyar művelődési intézményeknek éppen szüksége van. Ha a szakirány jövőre elindul a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar végzős hallgatói között – évenként például 15 hallgatóval –, akkor 2-3 év múlva ezek a szakirány iránti álláslehetőségek a magyar érdekszférában telítődni fognak, hiszen a mostani becslésünk szerint kb. 50-60 magyar rendezvényszervező elegendő a térségben.

9. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézetének közös szakirány-szervezése és -kivitelezése igen hasznosnak tekinthető, mert hozzájárul a tanítói és magyar tanári diplomát szerzett fiatalok esélyesebb munkahelykereséséhez, miután a humán szak speciális területén szerezhettek menedzseri képeztést is. Az interdiszciplináris szakokra a Vajdaságban mind nagyobb igény mutatkozik. Ha az állami egyetemek és a rokon karok megtalálják a közösen vagy az egyik országban (Magyarországon vagy Szerbiában) akkreditált szakirányok hasznosulását, akkor nagyban elősegítik majd a munkanélküliség felszámolását is a térségben.

Andragógia – alapképzés

4. Kutatási összegzés – általános megállapítások

1. Szerbiában a felnőttképzési reform során még zömében felkészületlenek az állami oktatási intézmények, ugyanis a felnőttképzési programok nem eléggé hatékonyak a munkanélküliek átképzésének megszervezéséhez. Az iskolák programjai merevek, és – egy konzervatív szakosodási rendszerben – nehéz helyzetbe juttatták a munkanélküliséggel küzdőket.

2. A Vajdaságban a magyarságnak a további marginalizálódás fékezésére, megakadályozására mobil, a változásokra gyorsan és hatékonyan reagálni tudó, alkalmazkodni képes munkaerő képzése szükséges. Ehhez az anyanyelvű iskolahálózatot is fejleszteni kell. A szakképzés piaci igényekhez való igazítása (műszaki-informatikai, mezőgazdasági, élelmiszeripari, feldolgozóipari gyakorlat-orientált képzés fejlesztése) üzemek, vállalkozások, önkormányzatok és szakiskolák közötti szoros együttműködést feltételez. Elengedhetetlen a szakiskolák egységes rendszerbe szervezése, a mai technikai színvonalnak megfelelő oktatás megszervezése, valamint az iskolarendszerű képzés kompetencia-alapúvá tétele.

3. A vajdasági magyarság számára a folyamatos ismeret- és tudásszerzés, illetve a tudásalapú gazdasági tevékenység felvállalása a még rendelkezésére álló fontos kitörési pont. A szakmai elit-réteg újrateremtése és továbbépítése érdekében meg kell újítani az értelmiségi és polgári középosztályt. Egy átfogó, a vajdasági magyarság egészét megcélzó tudásmenedzsment-koncepció eredményesen motiválná a

széles körű közösségi identitásépítést, többletteljesítmény-vállalási készséget és a szellemi tőkefelhalmozást. Ennek érdekében támogatni kell az országos (és azon belül a magyar anyanyelvű) felnőttképzési rendszer reformját is.

4. A vajdasági munkaerőpiacon az egészségügy, a közgazdaságtan és az informatikai műszaki képzés terén kielégítőnek tűnik a szakemberlétszám, de a mezőgazdaságban szakemberhiányról beszélünk. A magyarul tudó munkaerő esetében egyes szakok folyamatosan újratermelődnek (főleg azok, amelyeket magyar tannyelven tanulhatnak: pedagógus, műszaki vagy közgazdász szakok). A munkaerőpiac befogadóképességét kiszélesített régiószinten szükséges feltárni. Ebben a folyamatban fontos lenne felvenni a kapcsolatot Dél-Magyarország kutatóintézményeivel, illetve a képzéspótlás okán a tanintézményeivel is. Az intézményesített külkapcsolatokban, a partnerségen és a nyitottságon van a hangsúly.

5. A jövőben korszerű oktatási hálózatok működtetésére lesz szükség, amelyekben fokozatosan mind nagyobb kifejezésre jut a piaciigény. Az eddigi tapasztalat azt jelzi, hogy nem érdemes az államközi szerződésekre és keretegyezményekre várni, hanem felsőoktatási intézmények, karok autonóm tevékenységének függvényében kellene a jövőben kialakítani a régió tudományszervezési innovatív szerepét, amelyre jellemző a határokon átfelölő együttműködések kezdeményezése. A magyarok esetében az eddig kialakult nem formalizált, személyes és szakmai kapcsolatok (oktatók és hallgatók részéről) is segíteni tudják az intézményesült együttműködések, a határokon átfelölő sokoldalú, szerződéses kapcsolatok létrehozását. A régióban működő oktatási intézmények képzési kínálatának racionális kihasználása

a cél, a felsőoktatási tömörülést képviselő érdekek összeegyeztetésével.

6. Az esettanulmány megmutatta, hogy a Vajdaságban, a kétszakos tanárképzésben és a tanítóképző esetében is be kell vezetni a gazdaságossági és racionalis képzést! Periferiális helyzetéből, kicsi méretéből kifolyólag, valamint az adott társadalom-gazdasági bizonytalan helyzetnek köszönhetően a humán szakos magyar friss diplomás rákényszerül a gyakori szakváltásokra. Az intézménykapcsolat segítene bennünket regionális dimenzióban gondolkodni, folyamatosan felülvizsgálni a kiemelt prioritású szakterületek listáját, amely mint húzóág működteti az intézményt is. A hiányzó szakmákat közös szervezésben és akkreditálási lehetőséggel kell a közeljövőben megoldani, úgy, hogy egyes szakok addig maradnak opcióban, amíg nem telítődik vele a térség munkaerőpiaca. A rugalmas szakváltások és a magyar nyelvű specializáló kurzusok elősegíthetik a régióban munkát kereső esély nélküli diplomával rendelkező magyar fiatalok munkalehetőségét, és ezzel enyhítik elvándorlási hajlamukat.

JEGYZETEK

- 1 A szerző az Újvidéki Egyetem Közgazdaságtudományi Karának rendes tanára, a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szabadka) vendégtanára, az MTA külföldi Köztisztviselői tagja.
- 2 Bővebben lásd *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*. 2008. 153–179.
- 3 Lásd Gábrity Molnár Irén tanulmányát a *Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek* című kötetben. 2006. 113–114.
- 4 Észak-Bácskában 2006-ban a munkanélküliségi ráta 31,05%, a munkanélküliek száma 30 142, míg a foglalkoztatottak száma 55 450 volt. A foglalkoztatottak jelentős része a feldolgozóiparban dolgozik, de a tartományi átlagtól jóval nagyobb a mezőgazdaságban dolgozók aránya is. Első munkahelyére a munkanélküliek csaknem 40%-a vár, de hasonló az 1 évnél rövidebb idejű munkanélküliek aránya is. A munkát keresők 47%-a szakképesítés nélküli egyén. Jelentős a középiskolai végzettségű munkanélküliek aránya is.

Andragógia – alapképzés

- 5 Forrás: *Strategija regionalnog razvoja Republike Srbije za period od 2007 do 2012*.
- 6 A két belgrádi egyetem (Univerzitet u Beogradu, Univerzitet umetnosti u Beogradu), a Niš-i Egyetem (Univerzitet u Nišu), a Kragujevac-i Egyetem (Univerzitet u Kragujevcu), a Novi Pazar-i Egyetem (Univerzitet u Novom Pazaru) és a Priština-i Egyetem (Univerzitet u Prištini). Szerbiában összesen 19 önálló fakultás és egyetem van, melyek további 34 magán-felsőoktatási intézményre, és 33 állami intézményre oszlanak.
- 7 Lásd Takács Zoltán felmérését, Regionális Tudományi Társaság archívuma, 2009.
- 8 Az első vajdasági magánegyetem, az Univerzitet Educons, Sremska Kamenica, egy önálló magánkarból (FABUS – Fakultet za uslužni biznis, 6 éve alakult) nőtte ki magát. A 2008/2009-es tanévtől négy karon folyik az oktatás, mintegy 500 hallgatóval, a teljes képzési vertikumon. A négy kar: Szolgáltató-biznisz, Ügyviteli gazdasági és Környezetvédelmi kar, illetve a klasszikus Festészeti Akadémia. Az új magánegyetemen 11 rendes egyetemi tanár, 5 rendkívüli egyetemi tanár, 10 docens és 55 segédmunkatárs van munkaviszonyban. A Környezetvédelmi Kar alapképzésében 4 rendes egyetemi tanár, 1 rendkívüli egyetemi tanár, 6 docens és 12 segédmunkatárs vesz részt. Forrás: <http://www.educons.edu.rs> (2009. április 1.)
- 9 A diplomázott szerb fiatalok mintegy 1/5-e fejezte be egyetemi tanulmányait a programban tervezett határidőn belül, míg a Vajdaságban a fiatalok 38,56%-a, azaz a kétszerese. Statisztikai godišnjak Srbije, 2007.
- 10 A külföldön és anyaországi felsőoktatási intézményekben tanuló vajdasági magyar hallgatók száma a becslések szerint 700-800 körül mozog.
- 11 A fókuszcsoporthoz résztvevőinek véleménye alapján Gábrity Molnár Irén: *Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei* projektum anyagában.
- 12 A magyar hallgatók tanítási nyelv szerinti megoszlására a 2000/2001-es tanévből rendelkezünk. A magyar egyetemisták 71,2%-a tanult szerb nyelven, részben magyarul 22,8%-uk, míg tisztán magyar nyelven csupán

6%-uk. A főiskolai képzésben kedvezőbb az arány, ugyanis a hallgatók 50,5%-a tanul magyar nyelven (részben 13,6%, míg tisztán magyar nyelven 36,9%-uk). A magyar főiskolai tanulók megközelítőleg fele tanul szerb nyelven.

- 13 Takács Zoltán (2008): A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya. In: *Regionális erőnlét*. 272.
- 14 A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kart a Tartományi Képviselőház döntése alapján 2004-ben bejegyezték, a hallgatók beírását azonban csak 2006 őszétől kezdték meg, mert az Újvidéki Egyetem Tanácsa a Szerb Oktatási Minisztérium ajánlására csak 2006. január 31-én vette fel egyetemi rendszerébe a kart.

55
KÉK

- 15 Bővebben lásd Gábrity Molnár Irén (2006): *Oktatásunk jövője*. 106–111.
- 16 Bővebben lásd Gábrity Molnár Irén (2008): *Oktatásunk láttelepe*. 61.
- 17 Forrás: <http://www.magister.su.ac.yu/>
- 18 Forrás: http://www.jgytj.u-szeged.hu/tan-szek/kozmuvt/?page_id=429
- 19 A képzés résztvevőit a szabadkai Regionális Tudományi Társaság és a Vajdasági Fejlesztési Háló munkatársainak közreműködésével és ajánlásával választották ki.
- 20 Az adatfelvételt és annak táblázatos kimutatását Ágoston Anita magyarkanizsai diplomás közgazdász végezte.

IRODALOM

1. A tevékenység bemutatása a 2006-os évben. Nemzeti Foglalkozásügyi Szolgálat, Szabadkai kirendeltség, Szabadka, 2007. (*Izveštaj o radu za 2006. godinu – Nacionalna služba za zapošljavanje, Filijala Subotica*).
2. Gábrity Molnár Irén (2006): *Oktatásunk jövője*. In: Gábrity Molnár Irén–Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó, Vajdasági kutatások, tanul-*

mányok. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. 61–122.

3. Gábrity Molnár Irén: Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei, 2007. In: Mandel Kinga–Csata Zsombor (szerk.): *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpá-medencében*. http://www.apalap.hu/letoltes/kutatas/karrierutak_vagy_zarojelentes.pdf (2009. 02. 01.)
4. Gábrity Molnár Irén (2008): *Oktatásunk láttelepe*. Újvidék–Szabadka: Fórum Könyvkiadó – Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

Andragógia – alapképzés

5. Gábrity Molnár Irén (szerk.) (2008): *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*, 2008. Szabadka: Regionális Tudományi Társaság. 266.
6. Kajári Karolina(2006): Életminőség – humánháttér, kultúra. In: Gábrity Molnár Irén–Ricz András (szerk.): *Kistérségek élettereje*. Szabadka: Regionális Tudományi Társaság. 72–82.
7. *Strategija regionalnog razvoja Republike Srbije za period od 2007 do 2012.*
8. *Szerbia nemzetiségi mozaikja*. 154., 176.
9. Takács Zoltán(2008): A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya.

In: Gábrity Molnár Irén–Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Regionális erőnlét – a humánerőforrás befolyása Vajdaságban*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. 267–292.

Honlap-források:

http://prijemni.infostud.com/univerziteti/Univerzitet_u_Novom_Sadu/3 (2008. február 12.)

Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta: <http://www.kapk.org> (2009. április 1.)

Educons privatni univerzitet u Vojvodini: <http://www.educons.edu.rs> (2009. április 1.)



A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán folyó andragógia (BSC) alapszakon kötelező „A kultúrfilozófia természettudományos alapjai” c. tárgy, mely heti két órában, a tanulmányok második félévében kerül meghirdetésre. (A 2008/2009. tanév tavaszi félévében az előadások tematikáját és időbeosztását az I. melléklet mutatja be.)

A tárgy célja a kultúrafogalom történeti kialakulása természettudományos (matematikai) kapcsolódásainak áttekintése. A tárgy tematikája az emberiség humán és reál műveltségének

hallgatóknak a házi dolgozat beadása kötelező. A házi dolgozatot a vizsgaidőszak első hetében lehet beadni, és a vizsgaidőszakban meg kell védeni. A zárthelyi dolgozaton 50 pontot lehet elérni. Ennek alapján a következő jegyek kerülnek megajánlásra: Jeles: legalább 45 pont (ebben az esetben a nappali tagozaton a házi dolgozat beadása szükséges); jó: 40–44 pont (nappali tagozaton házi dolgozatot nem kötelező beadni); közepes: 30–39 pont (nappali tagozaton házi dolgozatot nem kötelező beadni); elégséges: 25–29 pont (nappali tago-

Szalay István

A képzés természettudományos alapozásának eredményei

Tapasztalatok az elsőéves BSC szakos hallgatóknál

57
K É K

kiemelt pontjait tekinti át az ókori államok/birodalmaktól a XVIII. századig. Az előadások anyaga megtalálható Szalay István *A kultúrfilozófia természettudományos alapjai* című jegyzetében. (Szegedi Egyetemi Kiadó–Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2007. A továbbiakban röviden: előadási jegyzet.) A jegyzet irodalomjegyzékében említett könyvek ajánlott irodalomnak tekinthetők.

A tárgy értékelésének módja: a félév kollokviumi jeggyel zárul, melyet egy, csak a dolgozatírásról való távollétet előzetesen bejelentve vagy vis major hiányzás esetén pótolható, 80 perces félévközi zárthelyi dolgozat, illetve egy, az előadási jegyzetben lévő tételekhez illő vagy előzetesen jóváhagyott témájú házi dolgozat alapján lehet megszerezni. Levelező tagozatos

zaton házi dolgozatot nem kötelező beadni). 0–24 pont elérése esetén nappali tagozaton is kötelező házi dolgozatot beadni. A házi dolgozattal (sikeres védelemmel együtt) további 25 pontot lehet elérni. A zárthelyi dolgozat írásakor és a házi dolgozat védelemkor minden saját segédeszköz (előadási jegyzet, könyv, függvénytáblázat, számológép [mobil telefon csak számolásra] stb.) megengedett. A továbbiakban a nappali tagozattal foglalkozunk, illetve a levelező tagozatos hallgatók közül azokat vesszük tekintetbe, akik (saját kérésükre) a nappali tagozatosokkal együtt írtak zárthelyi dolgozatot.

Az 50 pontos zárthelyi dolgozatot (II. melléklet) 99 hallgató írta meg. Közülük 11 volt levelezős hallgató. (A nappalis hallgatók közül viszont 8

Andragógia – alapképzés

írt a levelezős hallgatókkal együtt zárthelyi dolgozatot.) A 99 hallgató között 88 nő és 11 férfi volt. A 99 hallgató (88 nappali + 11 levelező) átlaga 17,6 pont, ami a maximálisan elérhető 50 pont 35,2%-a. Ebből a nappalis hallgatók átlaga 19,34 (38,7%), a levelezős hallgatók átlaga 14,6 pont. (A nappalisok átlaga az összes dolgozat átlagánál 1,74 ponttal több, a levelezőké 3 ponttal kevesebb.) A 99 hallgató (88 nappali + 11 levelező) módusza 20 pont (tehát átlag feletti), mediánja ugyancsak 20 pont. Ha csak a nappalis hallgatókat nézzük, akkor a módusz és a medián is ugyanennyi marad. Ebből látszik, hogy a nappali és a levelező tagozatos hallgatók között nincs szignifikáns

természettudományos ismeretanyagával szemben szignifikáns eltérés mutatkozik a természettudományos alapok kárára.

Megállapításunkat alátámasztja a természettudományos alapok 4 pontos módusza (szemben a teljes dolgozat 20 pontos móduszával) és 6 pontos mediánja (szemben a teljes dolgozat 20 pontos mediánjával.)

Ezek után tekintsük át a természettudományos alapokat felmérő feladatokat, kezdve azokkal, ahol a legjobb eredmények mutatkoztak, zárva azokkal, ahol az eredmények a legrosszabbak.

9. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 54%

A feladat Arkhimédész csigasorával kapcsolatos. A megoldásához szükséges vázlatrajz megtalálható az előadási jegyzet XII. mellékletében, a számítás (más számokkal) az előadási jegyzet 24. oldalán van. A március 9-i előadáson (I. melléklet) részletesen foglalkoztunk vele. A középiskolában (mozgó csiga) tananyag. A megoldás az, hogy 85 kg nyolcadrészt (10,625 kg) kell közvetlenül megemelnünk. Bár ez a feladat a „legeredményesebb”, a hallgatóknak csak kevéssel több mint fele oldotta meg helyesen. A hiba forrása az volt, hogy a nyolcadrészt helyett nyolcszorosával (680 kg) számoltak. Ez nem matematikai, hanem szövegértési hiba: nem értették meg a „közvetlenül megemelnünk” és az „áttételesen 85 kilogrammos tömeget emeljünk” szövegrészek összefüggését.

2. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 51%

Az összeadandók egyike (896) fel van tüntetve az előadási jegyzet I. mellékletében. A hieroglifikus összeadást „saját kútfőből” kellett elvégezni. A – nem kötelezően beadandó – mellékszámítások arról tanúskodnak, hogy a hallgatók nagy része nem „egyiptomi módra” végezte el az összeadást, hanem az összeadandókat átszámolta arab számokra, azokat összeadta, majd az összeget visszaváltotta hieroglifikákra. Ez arra utal, hogy a hallgatók rendelkeznek a „találékonyág” kompetenciájával.

18. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 45%

Hasonló feladat található az előadási jegyzet XXXVIII. mellékletében, ahol az összeadandók egyike (896) is fel van tüntetve. A két összeadandó abakuszon való megjelenítése 39, míg a helyes összeg (2905) megjelenítése 51%-

eltérés. A 99 hallgató (88 nő + 11 férfi) közül a nők átlaga 16,9 pont, móduszuk és mediánjuk egyaránt 20 pont. A férfiak átlaga 23,1 pont, mediánjuk 21 pont, de a módusz „elmosódott” (a 27, 21, 20 és 18 pontot elérők között minden esetben 2 főt találunk). Bár a férfiak száma a statisztikai következtetéshez csekély, úgy tűnik, a férfiak javára mutatkozik kis eltérés.

A zárthelyi dolgozat feladatai közül a 2., 3., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 13., 15., 17. és 18. sorszámúakat tekintjük a természettudományos (főleg matematikai) alapok felmérésére alkalmasnak. (A többi feladatot az általános műveltség [ezen az érettségizett embertől elvárható átlagos ismereteket értjük] természettudományos ismeretanyagába soroltuk.) A fent felsorolt feladatok egyesített pontértéke 25 pont, a dolgozat teljes pontszámának a fele. A továbbiakban ezeket a feladatokat értékeljük részletesen. A 99 hallgató (88 nappali + 11 levelező) pontátlaga 6,1 pont, ami a maximálisan elérhető 25 pont 24%-a. (A teljes dolgozat 17,6-es átlagpontszámából csupán 6,1 pont esik a természettudományos alapokra, míg 11,5 pont jut az általános műveltség természettudományos ismeretanyagára. Előbbi az utóbbinak alig több mint a fele.) Az általános műveltség

os, ami arról tanúskodik, hogy a hallgatók nagy része nem „római módra”, az abakuszon végezte el az összeadást, hanem az arab számokkal megadott összeadandókat összeadta, majd az összeget római számokra váltva tüntette fel az eredményt az abakuszon. Ez ismét arra utal, hogy a hallgatók rendelkeznek a „találékonyság” kompetenciájával.

7. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 43%

Több előadásban is foglalkoztunk a (3, 4, 5) pitagoraszai számhármassal ($3^2 + 4^2 = 5^2$) és az előadási jegyzet XXII. mellékletében látható pitagoraszai „számhármass-gyártás”-sal. Ennek a harmadik „terméke” a feladatban szereplő (7, 24, 25) pitagoraszai számhármassal ($7^2 + 24^2 = 25^2$). (A nappalis előadást nem hallgató 11 levelező közül csak 3 (27%) birkózott meg a feladattal.) A (nappalis) hallgatók felismerték, hogy a (7, 24, 25) (hosszúságegység) oldalakkal bíró háromszög derékszögű. Ez a példa mutatja, hogy a hallgatók rendelkeznek a „kombinatív gondolkodás” kompetenciájával. Ha torzított módon is, de ugyanezzel utal a – több dolgozatban előforduló – következő hibás gondolatmenet: a háromszög oldalhosszait összeadva 56 jön ki. A háromszög szögeinek összege 180° . Ezt 56-tal osztva kijön $\approx 3,21^\circ$. Ezért a legnagyobb oldalra $25 \cdot 3,21 = 80,25^\circ$ jut. Meglepő viszont, hogy senki sem gondolt arra, hogy ha három oldal adott, akkor a legnagyobb oldallal szemben lévő szögre (ami a háromszög legnagyobb szöge) a $c^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cos \gamma$ koszinusz tétel kínálja a megoldást ($c = 25$; $a = 7$; $b = 24$ esetén $\cos \gamma = 0$, amiből $\gamma = 90^\circ$). Ez arra utal, hogy a középiskolai trigonometria csekély nyomot hagyott a hallgatókban.

8. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 32%

Ennek a feladatnak az eredményessége van legközelebb a teljes dolgozat 35,2%-os eredményességéhez, pedig ha ezt a feladatot önmagában nézzük, akkor egyáltalán nem könnyű. (A megoldás: az (a, b, c) pitagoraszai számhármassból $a = 5$, $b < c$ választással felírható $5^2 + b^2 = c^2 \Leftrightarrow 25 = c^2 - b^2 \Leftrightarrow 1 \cdot 25 = (c - b)(c + b) \Leftrightarrow (1 = c - b) \wedge (25 = c + b)$ egyenlet-rendszer megoldásából adódik, hogy $b = 12$ és $c = 13$.) Mi magyarázza a viszonylag megfelelő eredményességet? Az, hogy a hallgatók rendelkeznek a „jó megfigyelőképesség” kompetenciájával. Az 5;12;13 számhármassal ugyanis előfordul a (gyengébb eredményességű) 6. feladatban (II. melléklet) és a legkisebbként megadott 5-höz tették hozzá

a másik két számot. (Ha az 5 számot legnagyobbként adtuk volna meg, akkor a 3 és 4 számok társultak volna hozzá. Mindez kiderül az előadási jegyzet XXII. mellékletében látható pitagoraszai „számhármass-gyártás”-ból. Ennek második „terméke” a feladatban szereplő (5, 12, 13) pitagoraszai számhármassal, amelyre $5^2 + 12^2 = 13^2$.)

10. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 31%

Ez a feladat is arról tanúskodik, hogy a hallgatók rendelkeznek a „jó megfigyelőképesség” kompetenciájával. Tudták, vagy az előadási jegyzet XXI. mellékletéből leolvasták,

hogy az oktaéder lapjainak, illetve a kocka csúcsainak száma egyaránt 8. Így hozzá jutottak a

$$8 = \frac{2}{\frac{1}{x} + \frac{1}{8}}$$

egyenlethez, amelyből az x megtalálásával a hallgató többsége nem boldogult. (A jobb oldal

$$\frac{2}{\frac{1}{x} + \frac{1}{8}} = \frac{2}{\frac{8+x}{8x}} = \frac{16x}{8+x} \quad \text{átalakítása után}$$

$$8 = \frac{16x}{8+x} \Leftrightarrow 64 + 8x = 16x \Leftrightarrow 64 = 8x \Leftrightarrow x = 8 \quad \text{a megoldás.})$$

Ez arra enged következtetni, hogy az általános iskola aritmetikája (közös nevezőre hozás, törttel való osztás) és a középiskola algebraja (egyenletmegoldás) nem ötvöződött a hallgatókban.

6. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 25%

Ennek a feladatnak az eredményessége van legközelebb a természettudományos alapokat felmérő feladatok 24%-os eredményességéhez. Ez egy háromszorosan összetett fel-

60
KÉK

„gondolkodás” kompetenciájával. Harmadni, hogy a derekszögű háromszög területének fele ($\frac{5 \cdot 12}{2}$), azaz 30 (terület) csak a hallgatók 21%-a jutott el. Ez általános iskolai mértani számítások cse-
pe a hallgatókban.

Eredményesség: 23%

sen vélte úgy, hogy a három test között nincs olyan, amelyiknek a térfogata a másik kettő térfogatának mértani közepe. Mindössze 12% akadt, aki – helyesen – tagadó választ adott arra a kérdésre, hogy a legnagyobb test térfogatát a másik kettő térfogata az aránymetszés szerint osztja-e fel. (Az aránymetszéssel az előadási jegyzet részletesen a 18–19., a 33. és a 85. oldalon, valamint a IX., a XVIII. és az LI. mellékletben foglalkozik.) Külön érdekesség, hogy 10 olyan hallgató is akadt, aki az első kérdés megválaszolására nélkül „tippelt”. Annak a valószínűsége, hogy valaki mindhárom választ eltalálja $\frac{1}{8} = 0,125$, ilyen a 10 hallgató között nincs. Annak a valószínűsége, hogy valaki két választ eltaláljon $\frac{3}{8} = 0,375$, ilyen a 10 hallgató között 4 van

között 5 van ($\frac{5}{10}=0,5$). Annak a valószínűsége, hogy valaki

egyetlen választ sem talál el $\frac{1}{8} = 0,125$, ilyen a 10 hallgató

között 1 van ($\frac{1}{10} = 0,1$). Megállapítható, hogy a „tippelő” hallgatók nem bizonyultak szerencsésnek.

Eredményesség: 18%

Az összeadandók egyike (896) fel van tüntetve az előadási jegyzet II. mellékletében. Az ékírásos összeadást „saját kútforrásból” kellett elvégezni. Itt a mezopotámiai 60-as és helyi értékes számrendszer miatt jóval nehezebb az összeadandókat átszámolva arab számokra, azokat összeadva, majd az összeget mezopotámiai írásmódra visszaváltva eredményre jutni. (Ebben az esetben ez az eljárás a $2009 = "33".60 + "29"; 896 = "14".60 + "56"; 2905 = "48".60 + "25"$ átváltásokon alapul.) A nem kötelezően beadandó mellékszámításokból látszik, hogy elég sokan sikertelenül próbálkoztak ezzel az eljárással. Emiatt mondhatjuk, hogy az általános és középiskola számrendszerekkel foglalkozó részeit a hallgatók a 60-as számrendszerre nem tudják alkalmazni (annak ellenére, hogy az időszámításban, a szögek mérésében rendszeresen használják). A hallgatók egy kis (a mellékszámítások hiánya miatt pontosan meg nem állapítható) része sikeresen oldotta meg a feladatot „mezopotámiai” módra: az összeadandók

▽▽▽

(◁◁◁▽▽▽ ◁◁▽▽▽és ◁▽▽◁◁◁▽▽▽)▽ ékeiből tízet

▽▽▽

összerakva csinál egy, az „egyesek” helyén álló \triangleleft éket, amelyet további öt ilyenrel társítva átvisz egy a „hatvanasok” helyén álló ∇ ékbe. Így az összeadásnál a „hatvanasok” helyén

$\triangleleft \nabla \nabla \nabla$
 $\triangleleft \nabla \nabla \nabla$ lesz, az „egyesek” helyén pedig marad $\triangleleft \nabla \nabla$.
 Ez mutatja, hogy vannak hallgatók, akik kiemelkedően rendelkeznek a „kombinatív gondolkodás” kompetenciájával.

17. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 13%

Ezzel a feladattal az előadási jegyzet a 92–96. oldalakon és a LV–LVIII. melléletekben teljes részletességgel foglalkozik, emiatt az eredményesség meglepően gyenge. Ennek oka az lehet, hogy ez az anyag rész „hátról van”, ezért nem „jutottak el” odáig. Lehet, hogy arra gondoltak, ha ilyen kérdés lesz, akkor egyszerűen „kimásolják” a (dolgozat-íráskor szabadon használható) előadási jegyzetből. A baj már azzal elkezdődött, hogy csupán a hallgatók 32% -a tudta a földi, illetve naprendszeri méretek meghatározását logikai sorrendbe állítani (annak kell előbb szerepelnie, amelyik a másik meghatározásához szükséges). Mindössze 6% vette észre, hogy az „Egyenlítő hossza” után a „Föld átmérője” (Föld átmérője = $\frac{\text{Egyenlítő...hossza}}{\pi}$) következik. Valószínűleg ez nem matematikai, hanem szövegértési hiba: nem értették meg a feladatba foglalt „kezdve azzal, amelyik az összes többinek az ókorban történt megállapítási alapja volt, folytatva azzal, amelyik az előző ismertté válásával megállapíthatóvá lett” szövegrészt.

13. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 12%

Ezen a feladaton veszíteni is lehetett: aki rossz választ adott, az 1 pontot veszített. (Aki nem válaszolt, az pontot nem nyert, de nem is veszített.) Az eredményesség a „dinamikus egyensúly” származéka: 36% pontot nyert, 33% nem kapott pontot, 31% pontot veszített. Ha ezt „tippelés” eredményének tekintjük, akkor azt mondhatjuk, hogy a „tippelő” hallgatók nem bizonyultak szerencsésnek. Ha a pozitív eredményt direkt úton keressük, akkor az aránymetszés előadási jegyzet anyagából (18–19., 33. és 85. oldal; IX., XVIII. és LI. melléklet) az LI. mellékletben szereplő $\frac{1+\sqrt{5}}{2}$ arányra kellett figyelni, és azt észrevenni, hogy az utolsóként említett $a = \frac{1+\sqrt{5}}{2}; b = 1; c = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$ felosztás adja az aránymetszést, mert $a = b + c$ és

$$\frac{a}{b} = \frac{1+\sqrt{5}}{2}; \frac{b}{c} = \frac{1}{\frac{\sqrt{5}-1}{2}} = \frac{2}{\sqrt{5}-1} = \frac{2(\sqrt{5}+1)}{(\sqrt{5}-1)(\sqrt{5}+1)} = \frac{2(\sqrt{5}+1)}{4}$$

$a : b = b : c$. Ha a megoldást indirekt úton keressük, az elsőként említett

$$a = \frac{1+\sqrt{5}}{2}; b = 2; c = \frac{\sqrt{5}-3}{2}$$

megoldást azért zárhatjuk ki, mert a c negatív számként nem lehet szakasz hossza, a másodikként említett $a = \frac{1+\sqrt{5}}{2}; b = \frac{\sqrt{5}}{2}; c = \frac{1}{2}$

megoldást pedig azért, mert $\frac{a}{b} = \frac{1+\sqrt{5}}{\sqrt{5}}; \frac{b}{c} = \sqrt{5}$

és az $a : b = b : c$ feltételezésből $\frac{1+\sqrt{5}}{\sqrt{5}} = \sqrt{5} \Leftrightarrow \sqrt{5} = 4$ ellentmondás adódik.

5. feladat (II. melléklet)

Eredményesség: 8%

Ez a feladat a kiemelkedő matematikai érzékkel rendelkező hallgatók felkutatását célozva három lépésből álló gondolatsort igényel. Az első az indirekt bizonyítás gondolata: állításunkkal ellentétesen tegyük fel, hogy a $\sqrt{5}$ racionális szám, azaz $\sqrt{5} = \frac{p}{q}$ alakban előáll két pozitív egész szám hányadosaként úgy, hogy a $\frac{p}{q}$ tört tovább nem egyszerűsíthető, azaz p és q relatív prímek. (Ehhez a gondolatsorhoz a $\sqrt{2}$ esete – bemutatva az előadás jegyzet XVIII. mellékletében – ad analógiát.) Eddig jutott el a hallgatók 24%-a. A második gondolatsor az, hogy a $p^2 = 5q^2$ egyenlőségéből kiindulva belássuk, nemcsak a p^2 , hanem maga a p is osztható 5-tel. A $\sqrt{2}$ esete analógiájára ezt még néhány hallgató megkísérelte, de senki sem járt sikerrel (mert a 2-vel való oszthatóságot próbálták kimutatni). A harmadik gondolatsor a $p = 5r \Rightarrow p^2 = 25r^2 \Rightarrow q^2 = 5r^2$ úton a második gondolatsort a q -ra megismételve hozza ki, hogy

Andragógia – alapképzés

a q osztható 5-tel. Ha viszont mind a p , mind a q osztható ötten, akkor ellentmondásba kerülünk, arra az eredményre jutunk, hogy a $\frac{p}{q}$ tört tovább nem egyszerűsíthető. Ezt

csak úgy oldhatjuk fel, hogy elvetjük azt a feltevést, ami szerint $\sqrt{5} = \frac{p}{q}$, tehát a $\sqrt{5}$ nem racionális szám. Következtesünk: a 99 dolgozatíró között nincs kiemelkedő matematikai érzékkel rendelkező hallgató, de vannak olyanok, akik elvont matematikai problémák iránt érdeklődnek

I. melléklet

A 2008/2009. tanév tavaszi félévében az előadások tematikája és időbeosztása

2008. február 2. Identitásnyomok a számfogalom kialakulásában.

5. tétel: A „cifra” szó jelentése. (A 0 keletkezése és vándorlása.)

16. tétel: Nyulak a matematikában. (Európa és a tudomány Fibonacci korában. Fibonacci sorozata. A teljes indukció.)

7. tétel: Kitáb al-dzsabr val-mukábala. (Az Arab Birodalom kialakulása, közvetítő szerepe a hellén és az indiai kultúrák között. Az arab számok. Az aritmetikatörvénytörvényeszerűségei.)

2008. február 9.

1. tétel: Tartalmi egység és formai különbözőség a nagy ókori kultúrákban. (Az egyiptomi hieroglifikus és a babiloni ékírástos számjelek. A tízes és a hatvanas számrendszerek. A helyi érték kezdeti formája.)

2008. február 14. 13.30–15.00. Konzultáció levelező hallgatóknak.

2008. február 16. Dr. Györgyey János tudományos kutató (Szegedi Biológiai Központ)

előadása Darwin 220. születésnapja alkalmából.

2008. február 23. Negatív számok, komplex számok, robbantott számok.

2008. március 2.

3. tétel: A filozófia és a matematika. (Hekataiosz világtérképe az antik világról. Filozófiai nézetek az i. e. V. században. A bizonyítás igényének megjelenése Thalész munkásságában. Thalész köre. A görögök betű- és számírása.)

4. tétel: A művészetek és a tudomány találkozása az antik Görögországban. (Az aranymetszés.)

16. tétel: Nyulak a matematikában. II. rész. (A Fibonacci-sorozat kapcsolata az aranymetszéssel. A Fibonacci-négyzetek csigavonala. A Fibonacci-sorozat megjelenése a természetben.)

2008. március 9.

2. tétel: Háttérszámítás a piramisokhoz. (Az egyiptomi összeadás és szorzás. A csonka gúla térfogatának kiszámítása.)

6. tétel: Noli turbare circulos meos! (A hellén világ. A természettudományok előretörése. Archimedes törvénye, csigasora, térfogat-számítási eredményei.)

12. tétel: Amivel az analfabéta is számolt. (Összeadás az abakusszal.)

2008. március 16.

8. tétel: A misztikus püthagoreusok. (A szent tetraktüs. Téglalap-számok, gnómons számok. A számokkal leírható világ elképzelése. Prímszámok, tökéletes

számok, szabályos testek, a püthagoreusok zeneelmélete. Harmónia a zenében és a szabályos testeknél.)

2008. március 23.

8. tétel: Misztikus püthagoreusok. II. rész. (Az irracionális számok felfedezése. A Pitagorasz-tétel és alkalmazásai a piramis árnyékának lemérésekor és a szabályos ötszög megszerkesztésekor. Végtelen sok pitagoraszai számhármasság előállítása.)

2008. március 28. 13.30–15.00. Konzultáció levelező hallgatóknak. A 180 perces zárthelyi dolgozat időpontjának rögzítése. A házi dolgozatok témáinak áttekintése

2008. március 30.

9. tétel: A mitológia és a matematika. (A görög istenek és szentélyeik. A Naprendszer. Szögharmadolás, kockakettőzés, körnégyesegítés. Hippokratész holdja.)
13. tétel: A mesés 7-es. (A 7 számnév a magyar nyelvben. A naptári hét napjai elnevezésének nyelvi gyökerei.)
14. tétel: Hórusz szeme. (Az egyiptomi törtek.)

2008. április 6.

17. tétel: Eppur si muove! (Eratoszthenész térképe. Eratoszthenész módszere az Egyenlítő hosszának megállapítására. Arisztarkhosz módszere a Hold átmérőjének meghatározására. A Föld és a Hold távolsága. A Föld és a Nap távolsága. A Nap átmérőjének meghatározása. Ptolemaiosz térképe. Ptolemaiosz geocentrikus világképe. A geocentrikus világkép megingása a reneszánsz idején. A heliocentrikus világkép. Kopernikusz, Luther és Galilei kora.)

2008. április 20. A természettudományos világfelfogás alakulása Newton korában. Prioritási viták. (Molnár Miklós egyetemi docens előadása)

2008. április 27. Zárthelyi dolgozat. (80 perc)

2008. május 4. Energiaellátás a XXI. században. (Seres László professor emeritus előadása)

2008. május 11. A nappali tagozat zárófoglalkozása. A zárthelyi dolgozatok eredményeinek kiértékelése. A jegyek megajánlása és elfogadása nappali tagozaton.

2008. május 16. 13.30–15.00. Zárthelyi dolgozat levelező tagozaton. (80 perc)



II. melléklet

A zárthelyi dolgozat feladatlapja

ZÁRTHELYI DOLGOZAT

NÉV:

A kultúrfilozófia természettudományos alapjai

2009-04-27, 8.15

Jelige (8 karakter):

1. feladat. Milyen egyezések és milyen eltérések figyelhetők meg
a 40 és a 3600 számok jeleiben az ókori Egyiptom, illetve
Mezopotámia számírásában? Milyen magyarázat fűzhető
a megfigyelésekhez?

A 40 esetében

Egyezés: (1 pont)

Eltérés: (1 pont)

Magyarázat: (1 pont)

A 3600 esetében

Egyezés: (1 pont)

Eltérés: (1 pont)

Magyarázat: (1 pont)

- 2 feladat. Végezzük el az alábbi hieroglifás összeadást!

(Itt a 2009+896 összeadás volt megfogalmazva egyiptomi hieroglifákkal) (1 pont)

- 3 feladat. Végezzük el az alábbi ékírásos összeadást!

(Itt a 2009+896 összeadás volt megfogalmazva mezopotámiai ékekkel) (1 pont)

4. Példák a mezopotámiai számrendszer napjainkig való fennmaradására.

Első példa:

(1 pont)

Második példa:

(1 pont)

5. feladat. Igazoljuk, hogy a $\sqrt{5}$ irracionális!

(1 pont)

(1 pont)

(1 pont)

6. feladat. Hány hosszúságegység az 5, 12 és 13 egységnyi hosszúságú oldalakkól szerkeszthető háromszög köré írható kör átmérője? Mekkora a háromszög területe?

A kör átmérője: (hosszúságegység) (1 pont)

A háromszög területe: (területegység) (1 pont)

7. feladat. Egy háromszög oldalai 7, 24 és 25 (hosszúságegység).

A háromszög legnagyobb szöge: (fok) (1 pont)

8. feladat. Az a , b és c pozitív egész számokat pitagoraszai számhármastnak nevezzük, ha az a (hosszúságegység) és a b (hosszúságegység) oldalú négyzetek területeinek összege a c (hosszúságegység) oldalú négyzet területével egyenlő. Ha a pitagoraszai számhármast legkisebb tagja 5, akkor mi a másik két tagja?

Egyik tag: Másik tag: (1 pont + 1 pont)

9. feladat. A mozgócsigán átvett kötél egyik vége rögzített, a másik szabad. A három mozgócsigából álló csigarendszer esetén mekkora tömeget kell közvetlenül megemelnünk ahhoz, hogy áttételesen 85 kilogrammos tömeget emeljünk meg?

Válasz, indoklással:

(1 pont)

10. feladat. Az x helyébe írjunk olyan számot, hogy az

$$\begin{array}{rcccl} & & 2 & & \\ & & \text{-----} & & \\ \text{oktaéder lapjainak száma} & = & & & \\ & & 1 & & 1 \\ & & \text{-----} & & \text{-----} \\ & & x & + & \text{kocka csúcsainak száma} \\ & & & & \text{-----} \end{array}$$

(1 pont)

11. feladat. Kiindulva, abból hogy ha a C-dúr hangskála c alaphangját 12 egység hosszúságú húr szólaltatja meg, akkor

oktávját (*felső c*) a 6 egység hosszúságú húr szólaltatja meg,

kvartját (*f* hang) a 9 egység hosszúságú húr szólaltatja meg,

kvintjét (*g* hang) a 8 egység hosszúságú húr szólaltatja meg,

Andragógia – alapképzés

fejezzük be a *c, d, e, f, g, a, h, felső c* hangskála pitagoreus felépítését:

hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg,
hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg,
hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg,
hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg,
hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg,
hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg,
hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg,
hangot a	egység hosszúságú húr szólaltatja meg. (4 pont)

Rossz felépítés esetén, hibás húrhossz esetén 3 pont levonás történik!

12. feladat. Mondjon példát a Pitagorasz-tétel alkalmazására! A példa tömör leírása vagy vázlatrajza:

(1 pont)

13. feladat. Legyen *a, b* és *c* három szakaszhossz úgy, hogy $a = b + c$. Bekeretéssel jelöljük meg, hogy az

$$a = \frac{1+\sqrt{5}}{2}; b = 2; c = \frac{\sqrt{5}-3}{2},$$

$$a = \frac{1+\sqrt{5}}{2}; b = \frac{\sqrt{5}}{2}; c = \frac{1}{2},$$

$$a = \frac{1+\sqrt{5}}{2}; b = 1; c = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$$

esetek közül melyik aranymetszés?

(1 pont)

Hibás bekeretés esetén 1 pont levonás történik!

14. feladat. Eratosztenész, Hekataiosz és Ptolemaiosz világtérképeinek összehasonlítása:

- A helyes időrendi sorrend, a legrégebbivel kezdve, zárójelben az évszámmal

..... ()

..... ()

..... () (1 pont)

- Elnevezés, ami Hekataiosz térképén olvasható, de a másik kettőn nem

..... (1 pont)

- Elnevezés, ami Eratosztenész térképén olvasható, de a másik kettőn nem

..... (1 pont)

- Elnevezés, ami Ptolemaiosz térképén olvasható, de a másik kettőn nem

..... (1 pont)

- Ami közös Hekataiosz és Eratosztenész térképeiben Ptolemaioszéhoz képest

..... (1 pont)

- Ami közös Eratosztenész és Ptolemaiosz térképeiben Hekataioszéhoz képest

..... (1 pont)

- Város, amely a három térkép közül csak kettőn szerepelhet

..... (1 pont)

- Térség, amely mindhárom térképen jól kidolgozott

..... (1 pont)

15. feladat. Arkhimédész sírköve ábrájának tanulmányozása:

- Az ábrán látható síkmetszetek által reprezentált testek megnevezése a legkülsővel kezdve, zárójelben a térfogataikkal

..... ()

..... ()

..... () (1 pont)

- Van – e olyan térfogat, amelyik a másik kettő számtani közepe?

Nincs []

Van a térfogata []

A választ a [] -ba tett X-szel illetve a pontozott rész kitöltésével

adjuk meg! Helyes válasz: (1 pont)

- Van-e olyan térfogat, amelyik a másik kettő mértani közepe?

Nincs []

Van a térfogata []

A választ a [] -ba tett X-szel illetve a pontozott rész kitöltésével

adjuk meg! Helyes válasz: (1 pont)

- A legnagyobb test térfogatát a másik kettő térfogata az aranymetszés szerint osztja fel?

Igen []

Nem []

A választ a [] -ba tett X-szel

adjuk meg! Helyes válasz: (1 pont)

16. feladat. A hét magyar napjainak magyar nyelvű felsorolásából válasszuk ki:

A szláv eredetű „negyedik” „ötödik” jelentést hordozó napok:

..... () (1 pont)

Andragógia – alapképzés

A szláv eredetű „közép” jelentést hordozó nap:

..... () (1 pont)

A héber eredetű jelentést hordozó nap:

..... () (1 pont)

Idegen eredetre nem visszavezethető napok:

..... () (1 pont)

17. feladat. Az Egyenlítő hossza, a Föld átmérője, a Föld–Hold távolság, a Föld–Nap távolság, a Hold átmérője, a Nap átmérője logikai sorrendje, kezdve azzal, amelyik az összes többinek az ókorban történt megállapítási alapja volt, folytatva azzal, amelyik az előző ismertetésével megállapíthatóvá lett:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

(Minden egyes, a logikai sorrendbe helyesen illesztett jó „leírásért” 1 pont, maximálisan összesen 6 pont kapható.)

18. feladat.

Az abakuszon elvégezhető $2009 + 896$ összeadás esetében az alábbi ábrákon tüntessük fel a művelet kezdeti és végső állapotát!

.....M

.....D

.....C

.....L

Kezdeti állapot (1 pont)

.....X

.....V

.....I

.....M

.....D

.....C

.....L

Végső állapot (1 pont)

.....X

.....V

.....I

Szirmai Éva

A Gutenberg-galaxis és a kibertér között (Egy eltűnt generáció nyomában)

A '60-as évek második felében felső tagozatos általános iskolásként tanárain gyakran „tereltek be” százhuszad magammal az iskola legnagyobb tantermébe (a zenetagozatosok kórustermébe), hogy az intézmény egyetlen tévékészülékén megnézzük az *Iskolatévét* soron következő adását. Rögzítésére – természetesen – nem volt mód, a videomagnókra még várni kellett néhány évet. A *központi, egységes tanterveknek* köszönhetően a műsorok szinkronban voltak az általános iskolai

1968-ban mintegy 1 300 000 magyar háztartás rendelkezett tévékészülékkel. Az előző évekhez képest úgyrásszerűnek tűnő növekedés arról tanúskodik, hogy a magyar televíziózás mind technikailag, mind műsorszerkezetében alkalmassá vált az „üzemszerű” működésre. Jellemző módon a politikai hatalom is ugyanerre az időszakra ismerte fel, hogy az új tömegtájékoztatói eszköz a pártideológia nagy hatású propagandaeszköze is lehet, így a Politikai Bizottság rendsze-

69
K É K

képzéssel, az 1964-ben indult program 1966-ra már 15 tantárgyból nyújtott kiegészítő ismereteket az általános és középiskoláknak, 1972-ben pedig teljesen integrálódott a tanmenetekbe, még a műsorok kezdési időpontjait is a tanórákhoz igazították. Az iskolatévés generáció (a mai ötvenesek) együtt tanulta az új médiumot szüleivel és tanáraival, próbált alkalmazkodni az újfajta, a kép uralmára épülő látásmódhoz. Írásomban azzal a generációval foglalkozom, amely napjainkra már kikerült az (elsősorban gazdasági-kereskedelmi meghatározottságú) tömegkommunikációs technikák célcsoportjai közül; azzal, amely megélte a Gutenberg-galaxis, az írott kultúra válságát, de még/már nem tudott alkalmazkodni az infokommunikációs társadalom kihívásaihoz; azzal, amely bár mind a munkaerő-, mind a médiapiacra releváns tényezőnek látszik, mégsem tekintik annak.

resen foglalkozott az új médiummal. (Persze már a Magyar Televízió hivatalos „születésnapja” is erre a felismerésre épült, hiszen 1957. május elseje, az első adásnap, a forradalom utáni politikai „konszenzust” – értsd: a hatalmilag hitelesített közamnéziát – hivatott reprezentálni.) 1968-ban (nem kis mértékben az európai általános gyakorlathoz való alkalmazkodás jegyében) a Politikai és az Agitációs és Propaganda Bizottság áldásával megkezdődött a hatnapos műsorszolgáltatás a Magyar Televízióban. Bár az előző évekhez képest az összműsoridő nem növekedhetett, a központi direktívák meghatározták azokat a sarokpontokat, amelyek a szocialista televíziózás alapelveiként működtek: „A műsormunkában a szocialista jelleg erősítését várták. A műsorpolitika központi törekvéseként a szocialista demokratizmust és a kultúra demokratizálódását jelölték meg. A szocialista demokratizmus érvé-

nyesítését az alapos és elegendő informálás útján kívánták elérni. A televízió adjon bőséges információt a társadalmi élet, a politika kérdéseiről és különösen azokról a problémákról, amelyek időről időre az érdeklődés középpontjába kerülnek. Vegye figyelembe a nézők igényeit, adjon választ a nézők kérdéseire, adjon teret a problémák megvitatására, vonja be a nézőt a műsorszerkesztésbe.”¹

A műsorarányok a következőképpen alakultak:²

Bár a tájékoztatáspolitikai körébe sorolható műsортípusok kiugróan magas arányának (26,9%) elemzése külön tanulmányt érdemelne, gondolatmenetünk szempontjából most lényeg-

Aktuális fősztály	17,2%	24116 perc
Híradó	9,7%	13625 perc
Művészeti és filmesztály	30,4%	42706 perc
Irodalmi és drámai osztály	8,7%	12250 perc
Gyermek	8,5%	11920 perc
Ifjúsági	2,9%	4200 perc
Ismeretterjesztő	2,3%	3288 perc
Műsorszerkesztőség	8,5%	12000 perc
Iskola TV	11,4%	16000 perc
Összműsoridő	100%	104105 perc

matematika (Rényi Alfréd) című sorozatok. 1967 júliusában kezdte meg tudománynépszerűsítő sorozatát, Az orvosi gondolkodás történetét Benedek István; 1968-ban indult a Tudósklub (Marx György vezetésével) a tudományos-technikai forradalom aktuális kérdéseiről. 1970-től a Változó világunk-sorozat korunk sajátos gondjait, ellentmondásait kísérte meg felkutatni, megválaszolni tudósok, kutatók segítségével. Egy egész ország számára váltak „jó ismerőssé” Sas Elemér, Ranschburg Jenő, Öveges József, Kelemen Endre, Czeizel Endre – és azok a televíziós személyiségek (mint pl. Antal Imre, Kudlik Júlia, később Déri János), akik műsorvezetőként, a

szék) otthoni körülmények között is bármikor reprodukálhatók voltak, de – mint ő maga mondta el egy interjúban – ahhoz, hogy a tudás, a megismerés örömet tudja nyújtani, szükség volt a cirkuszra.

A korszerű média közvetítette általános műveltség tekintetében azonban mégsem volt annyira idilli a helyzet, mint amilyennek a fentiek alapján feltételezhető lenne. A tévékészülékek ugrásszerűen növekedő száma, a tévénézésre fordított idő mennyisége ártérítelte a művelődés hagyományos formáit. Már 1968-ban „[a] »tévérabság« elkerülése érdekében »differenciált tévénézésre« ösztönözték a nézőket. A Rádió Újság hasábjain többször felhívták a figyelmet a válogatás fontosságára és arra, hogy a tévénézést is tanulni kell.”³ E tanulási folyamat első lépése az lett volna, hogy felismerjük, a másodlagos szóbeliség, a technikai kép, általában a képelvű kultúra nemcsak közvetíti, hanem alkotja is a világot. E médiumok használatának struktúrájából fakadóan változik meg az „emlékezet”, a „tudás”, az „igazság” és a „törvény” fogalma, [...] a televíziós személyiség, a tudós, a történész, a politikus a „privát térben”, a „magánlakások” terében, a képernyőn sztárrá lesz; aki nem szavakkal és fogalmakkal az értelemre, hanem megjelenésének, látványának képével magikusan a tudattalanra hat: megbűvöl, elvarázsol, megszedi, révületbe ejt.”⁴

Bár a hazai televíziózás első két évtizedében a hatalom láthatóan még nem ismerte fel azokat a lehetőségeket, amelyeket az új médium rejtett, a

gesebbnek tűnik a kiemelt területek értelmezése. Az oktatási (ezen belül is az Iskolatévét) és kulturális műsorok 52,8%-os aránya arra utal, hogy a kultúra és a művelődés demokratizálását az aktuális vezetés kiemelt fontosságúként kezelte. Míg a kulturális műsorok esetében a magaskultúra alkotásai (opera- és színházi közvetítések, irodalmi művek tévéjáték- és tévéfilm-adaptációi) alkották a műsorstruktúra gerincét, az oktatás és művelődés területén egyrészt az iskolai képzésbe integrált ITV-műsorok, másrészt a felnőttképzéshez, vagyis az iskolarendszertől függetlenített „továbbképzéshez” alkalmazott, elsősorban gyakorlati ismereteket, nyelvtanulási lehetőséget biztosító műsортípusok és a népszerű, tudományos ismeretterjesztő előadások domináltak.

Ezekben az években kerültek képernyőre olyan műsorok, mint A fény természetéről (Jánossy Lajos), Játék és



tudósok beszélgetőpartnereként képesek voltak kapcsolatot teremteni a nézők és a mindennapi tudomány között. A korai televíziózás ráértett a mozgófilmben, az animációban, a szemléltetésben, a személyiségben rejlő lehetőségekre, melyekkel sem az iskolák, sem a nyomtatott ismeretterjesztő irodalom nem volt képes versenyezni. Öveges professzor kísérletei (Heki, a rezonancia kutya, a szifonpatronból készített rakéta, a szikrázó

monolitikus struktúra mégis arra utal, hogy a nyilvánosságnak ez az ellenőrzött formája tökéletesen megfelelt az elvárásainak. A szigorúan (akár párt-határozatokkal, az agitációs és propagandaosztály által) szabályozott műsorstruktúra nyilvánvalóan párt- és hatalmi érdekeket szolgált, ezért volt óriási jelentőségű a '80-as évek második felétől az egyre inkább kiépülő kábeltelevíziós rendszer, ill. a műholdas adások vételére alkalmas technológia elterjedése. Meglehetősen „kiszárazott” módon ugyan (az ún. kazettás-módszer lényege az volt, hogy a kábelszolgáltatók a rendelkezésükre bocsájtott adáskazettákat azonos időben, meghatározott műsorrend szerint indították országszerte), de megjelentek a kereskedelmi televíziózás csírái, és elérhetővé váltak a nyugati csatornák műsorai is. Az új generáció már nem elégedett meg a „királyi” Magyar Televízió műsorkínálatával, mint ahogy a '60-as években még hatásos tudományos ismeretterjesztés formájával sem. 1991-ben a Déri János vezette Nulladik típusú találkozások című sci-fi magazinnal az addig tabutémának számító ufó kutatás, a tudományos fantasztikum is megjelent a magyar televízióban⁵ – első lépéseként annak a folyamatnak, amely napjainkban tetőzik: az áltudományos-ság, az ezotéria, a távgyógyítás, a természet tudományos műveltség megkérdőjelezése nyilvános dömpingjének.

A kereskedelmi televíziózás elindulásától formai szempontból egy új fogalom megjelenésével kell számolnunk, ez pedig az *infotainment* (az informálás és a szórakoztatás angol megfelelőinek összevonásából) analógiájára alkotott *edutainment* (oktatás

Andragógia – új irányok

és szórakoztatás) szóval jelölt jelenség. Székely László szerint „[a] tudományos ismeretterjesztés ma a manipulatív tömegkultúra része, s kevés kivételtől eltekintve a korrektségre való törekvésnél erősebb motivációja a szenzációkeltés igénye s a tudomány fetisizálása. [...] A manipulatív tömegkultúrában nevelkedett olvasó [néző] pedig éppen erre vágyik: gyorsan fogyasztható »szellemi hamburgerre«, amely megragadja fantáziáját, de különösebb szellemi erőfeszítést nem kíván tőle.”⁶ Vagy ahogy egy fizikus fogalmazza meg ugyanezt: „A napjainkban tapasztalható szellemi elsekélyesedést a fizikus kissé profán módon hajlamos szükségszerű jelenséggként a termodinamika második főtételével magyarázni. Az ismeretek, a tudás megszerzése és rendszerezése az agyban rendet terem, amely irreverzibilis, azaz megfordíthatatlan folyamatként az entrópia növekedéséhez vezet. Ehhez azonban energiát kell befektetni. Ezzel szemben a rendezetlenség, a káosz ingyen van. Kinek kell akkor az entrópia?”⁷

Még a hagyományosan a tudományos ismeretterjesztésre szakosodott tévécsatornák (mint pl. a *National Geographic Channel*, a *Spektrum*, a *Discovery Channel*, az *Animal Planet* vagy a *ViaSat History*) sem képesek érintetlennek maradni az új elvárásokkal szemben, egyre inkább kommercializálódnak, bulvárosodnak, egyre nagyobb teret kap bennük az áltudományos-ság. Az igényességére büszke néző pedig abban a hitben ringatja magát, hogy tájékozódik, művelődik, ismereteket szerez. Ez a töredékes, a látvány elsőrendűségére épülő ismeretanyag azonban alkalmatlan a világ elmélyült megismerésére, felesleges, szelektálatlan, rendezetlen, felületes tudás tárházává válik. Ugyanez a tévhit jellemezheti a műveltségi vetélkedők résztvevőit és nézőit is, mert bár a *Legyen Ön is milliomos!* típusú licenszműsorok magyar változatai (talán éppen a '60-as, '70-es évek MTV-s hagyományainak

köszönhetően) kifejezetten igényesek voltak eredetijükhöz képest, mára már egy kommersz, tömegkulturális ismeretanyag határozza meg őket.

Csepeli György már 1998-ban (ne felejtjük el, hogy az 1996-os média-törvény adott lehetőséget a kereskedelmi csatornák elindulására, és a pályázati folyamat után 1997 októberében kezdtek műsort sugározni!) számon kérte a TV2-n és az RTL Klubon az apollói elveken nyugvó közszolgáltatásig képviselőt, mert – mint írja – „[a] kereskedelmi televíziózás megjelenése óta eltelt rövid idő is meggyőzhetett mindenkit arról, hogy a szféra habozás nélkül elindult a dionüszoszi irányba. Az

71
K É K

amerikai tömegszórakoztatás szó szerint is legolcsóbb termékei, a bárgyú társasjátékok, az értelem kontrollját teljes egészében nélkülöző, tájékoztatónak álcázott kulturális műsorok, és nem utolsósorban



a debilizáló hírműsorok gátlástalanul kihasználták a dionüszoszi szellem által elszabadított bestialitásban rejlő hatalmas pszichológiai tartalékokat.”⁸ Ugyanakkor Csepeli is tudja, hogy sem törvényi, sem egyéb eszközökkel nem lehet ez ellen a folyamat ellen fellépni, hiszen éppen a választás szabadsága az, ami miatt elengedhetetlenül szükség volt a duális médiapiac megteremtésére, ennek



hiányában ugyanis értelmezhetetlen lenne a közszolgáltatás fogalma, kizárólag az egypárturalom, a gazdasági és politikai hatalmi meghatározottság létezne. Hangsúlyozza viszont a média felelősségét abban, hogy létező, a közszolgálat eszméjének megfelelő alternatívát hozzon létre.

Ugyancsak a média felelősségét emeli ki György Péter 5 évvel később íródott (jellemző című) írásában: „A képi kultúra korában a televízió a legfontosabb társadalomformáló tényező, ha ehhez a hatalomhoz nem társul felelősségtudat, azt az egész közösség sínyli meg. [...] Ha igaz az, hogy a képi kultúra korában az audiovizuális médiarendszerek

Andragógia – új irányok

nanszírozás, mind a műsorpolitika tekintetében kénytelen volt számot vetni az információs technológiák (elsősorban a műholdas sugárzás térhódítása, de a születőben lévő digitális televíziózás és rádiózás) rohamos fejlődése következtében globalizálódó médiapiac újfajta kihívásaival. Ennek a folyamatnak elsőként éppen a tudományos ismeretterjesztés, a hagyományos európai műveltség közvetítésének fórumai estek áldozatul. A közszolgálati csatornák olyan versenyhelyzetben voltak kénytelenek megkísérelni eredeti értékeiket megőrizni, amely pusztán állami finanszírozással megoldhatatlannak látszott. Tehát mindaz, ami a magyar televíziózásban a '90-es évek második felében történt, hol előbb, hol valamivel később, Európa szinte minden országában lezajlott. Az államiból közszolgáltatívá alakuló média a minőség és a piacképesség alternatíváival került szembe, a globális tömegkultúrával szemben kellett meghatároznia önmagát, deklarálnia értékrendjét és megtalálnia a forrásokat ezen értékek képviseléséhez. A BBC ezt az ellentmondást – nehéz harcok és komoly érdeksérlemeket okozó reformok eredményeként – úgy oldotta fel, hogy nyitott a kereskedelmi csatornák felé,

megjelent a világhálón, mindeközben továbbra is kizárólag előfizetési díjakból tartja fenn magát. Magyarországon ez a modell nem működik, így a két-ségbeesett erőfeszítések, amelyek a Magyar Televízió, a Magyar Rádió és a Duna TV versenyképességének fenn tartását célozzák, egyrészt az értékfogalom átértékelődését, másrészt e médiumok gazdálkodásának anomáliáit eredményezik.

Az általunk vizsgált nemzedék a Magyar Televízió műsorain nőtt fel, és a médiapiac kiszélesedésének hatására sem változtatott alapvetően fogyasztási szokásain. A földi sugárzású kereskedelmi televíziók elindulása elfordította ugyan a közszolgálati csatornáktól, de a fiatalabb nézőgenerációkhoz képest kevésbé nyitott a kábelszolgáltatók által kínált egyéb csatornák irányában.

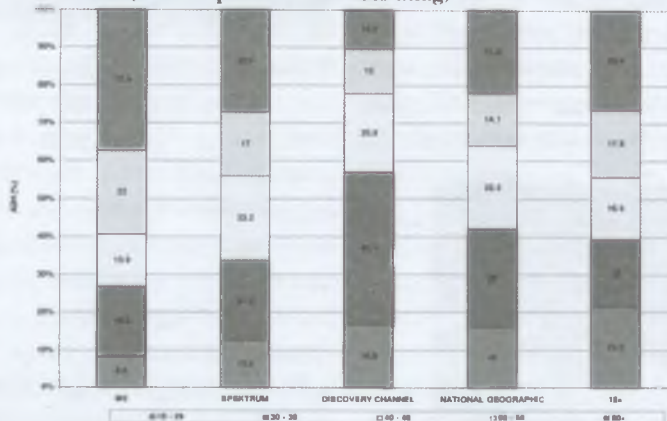
A lenti diagramon az látható, hogy az általunk vizsgált korosztály túlnyomó többsége még akkor is a Magyar Televízió (elsősorban az ismeretterjesztésre, művelődésre, kultúrákövetítésre, tehát az alapvető közszolgálati feladatok ellátására szakosodott) tematikus csatornáját nézi, ha egyébként rendelkezésre állnak egyéb, hasonló profilú műsorszolgáltatók is. A médiafogyasztási szokások változásának összefüggése a generációváltással – megítélésem szerint – különösen a

72
K É K

állapotán múlik a nemzeti kultúra jövője, s én ezt egyre kétségbevonhatatlannabbnak látom, akkor olyan médiarendszert kell alkotni, amely szerkezetileg képes ennek a felelősségnek és szerepnek megfelelni, s aztán, ha a közgazdasági és jogi struktúra rendelkezésre áll, természetesen azokat az embereket is meg kell majd találni, akik megértik, miféle felelősség is háramlik rájuk a televízióban.”⁹

Bár Kelet-Közép-Európában (a régió egyéb országaihoz képest Magyarországon különösen) jelentős késéssel, és a kezdetektől meglehetősen ellentmondásos politikai körülmények között alakult ki a duális médiapiac, az elbizonytalanodás, a közszolgálati funkciók átértékelődése egész Európában megfigyelhető ebben az időszakban. A közszolgáltatás etalonjának tekintett BBC a '90-es években ugyanazokkal a kihívásokkal nézett szembe, mint a többi nyugat-európai televízió- és rádiócsatorna. Mind a fi-

M2 csatornát jellemzően minden korosztály választja
Tematikus csatornák közönség-összetétele korcsoportok szerint (2006 szept.-okt.-november átlag)



30–39, illetve a 40–49 évesek esetében szembeötlő.

Ugyanezt a tendenciát látszik igazolni az a 2007-es felmérés, amely a televíziózásra fordított idő napi átlagát mutatja. Bár a vásárlóerő szempontjából az 50-esek generációja már nem számít kiemelt célcsoportnak, jól látható, hogy ebben a korosztályban a teljes lakossághoz viszonyítva is kiugróan magas a tévézésre fordított idő. Az az 5 óra 46 perc, amelyet az 50-en felüliek naponta a készülékek előtt töltenek, azokra a beidegződésekre utal, amelyek a '60-as évektől nyomon követhetők; különösen, ha az adatsort összevetjük a legnézettebb csatornák és műsorok toplistájával. A kereskedelmi csatornák napi sorozatai, a bulvár riportmagazinok és amerikai sikerfilmek közé az első 30-ba hetek óta nem került be egyetlen

Andragógia – új irányok

közszolgálati műsorszám sem,¹⁰ mint ahogy a közszolgálati csatornák egyetlen műsora sem.

A már említett 2007-es vizsgálatnak van egy másik – elemzésünk szempontjából kifejezetten érdekes – szempontja is, nevezetesen a számítógéppel való ellátottság, illetve a 7-nél több csatorna vételének lehetősége, és ezek hatása a televíziózásra fordított időre.

Mint látható, az 50-en felüliek korosztálya ebben az összefüggésben is egészen sajátos helyzetben van. A rendelkezésre álló csatornák száma jelentősen – az össznépességhez viszonyítva is! – növeli a tévézésre fordított időt, és bár ebben a vizsgálatban az 50-en felüliek számítógéppel való ellátottságát nem mérik, egyéb vizsgá-

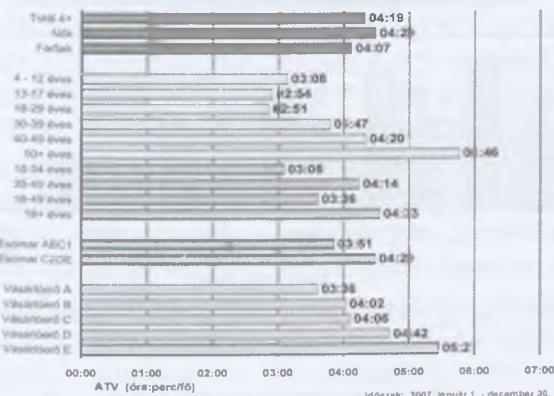
latok alapján következtethetünk rá, hogy az új infokommunikációs technika jellemzően a fiatalabb nemzedékek esetében hódít (és hódítja el a televíziótól a felhasználókat). Jellemzően, de nem kizárólagosan. Az általunk vizsgált nemzedék esetében is számolnunk kell ugyanis azokkal a kihívásokkal, amelyek a '80-as évek óta jelen vannak a világban, és amelyek értelmezése (vagy legalábbis annak kísérlete) a kultúraelsajátítás szempontjából több szinten is elengedhetetlennek látszik.

Magyarországon – tulajdonképpen meglepetésre – a monolitikus hatalmi rendszer már a '80-as években nyi-

73 K É K

2007 egész év - A televíziózásra fordított idő napi átlaga

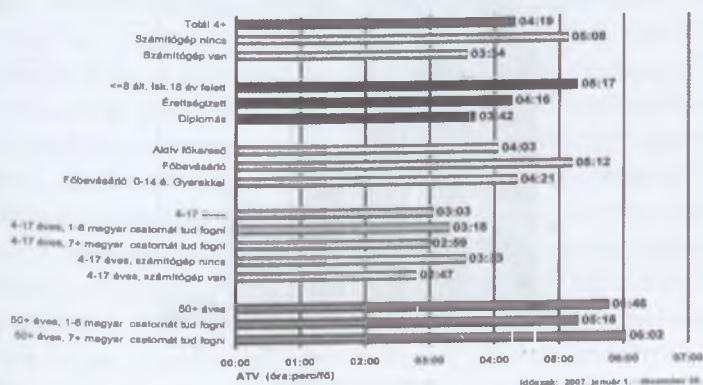
Hétfőtől vasárnapig; 2h - 26h



Forrás: http://cs.agbmr.com/Uploads/Hungary/stat_eves_2007_atv_prof1.pdf

2007 egész év - A televíziózásra fordított idő napi átlaga

Hétfőtől vasárnapig; 2h - 26h



Forrás: http://cs.agbmr.com/Uploads/Hungary/stat_eves_2007_atv_prof2.pdf

tottnak mutatkozott a korszerű számítógépes technológiák bevezetésére. Míg korábban az ellenőrzése alól kikerülhető információs eszközök tiltása volt jellemző, a számítógépek esetében – ha nem is támogatta, de legalábbis – eltűrte a háztartások „magánimportját”, sőt, az általános és középiskolákban felnőtt egy „Commodore-nemzedék”. (Ugyanerre az időre tehető Soros György Nyílt Társadalom-programjának elindulása és kiterjedése is, amelynek keretében civil szervezeteket és felsőoktatási intézményeket látott el nagy számban fénymásoló- és faxgépekkel.) Ennek ellenére a '90-es évek vizsgálatai azt mutatják, hogy a magyar társadalom – még azok is, akiknek kifejezetten feladatuk lett volna a korszerű technika alkalmazásának elsajátíttatása, a pedagógusok – meglehetősen bizalmatlansággal fogadta az informatikai fejlődést. Desewffy Tibor még 1992-ben

is sötét képet fest a számítógép és különösen az internet elterjedésének lehetőségéről: „Az emberek nem érzik szükségét annak, hogy »kapcsolódjanak« a világhálóra... A World Internet Project magyar eredményei azt mutatják, hogy 2001-ben a társadalomnak csak két százaléka tartja »nagyon valószínűnek« és további nyolc százaléka gondolja »valószínűnek«, hogy a következő évben használni kezdi az internetet. Igaz, az internet-penetráció ebben az évben a népesség 17 százalékát fedte le, de még mindig csak a háztartások kevesebb mint öt százalékának van internet-hozzáférése. Ráadásul a digitális növekedés üteme nem nőtt jelentősen az elmúlt

Andragógia – új irányok

használók korcsoportonkénti bontásából kitűnik, hogy bár a 16–44 évesek messze megelőzik a 45–74 évesek generációját, a növekedés ez utóbbi esetben is kiegyensúlyozottnak látszik. Mivel a 45–54 évesek a fentebb említett „Commodore-nemzedék” tagjai, akik használat közben sajátították el az egyre fejlettebb számítógépes ismereteket, és többnyire aktív keresők, akiknek munkavégzésükhöz is szükségük van erre a képzettségre, affinitásuk az informatika iránt könnyen belátható. A legidősebbek korcsoportjában azonban ezek az okok valószínűsíthetően már nem játszanak ekkora szerepet, ezért feltűnő (és öröndetes!) a használók számának kiegyensúlyozott növekedése.

Az internethasználat korcsoportonkénti megoszlásának vizsgálatában ugyanezeket a tendenciákat láthatjuk érvényesülni. Feltűnő azonban a 45–54 és 55–64 éves korcsoportokban a növekedés intenzitása 2007-ben. A közel 10 százalékpontos emelkedés arra utal, hogy a 16–24 éves korosztály, amelynek nagy része számítógép- és internethasználat, a szülők generációjára is jótékony hatással van. Érződhet ugyanakkor a számokban a megváltozott munkaképességek és munkanélküliek számára indított képzések eredményessége is.

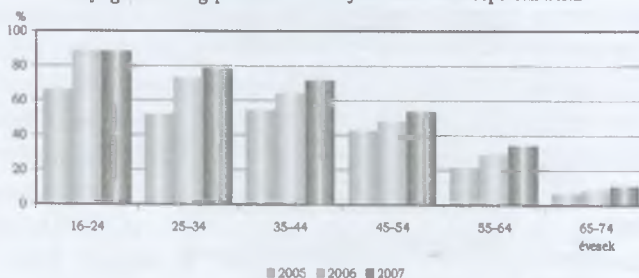
Ugyanezeket a számokat értelmezhetjük azonban kevésbé derűlátóan is. Az 58%-os számítógép-használati és az 52%-os internet-elérhetőségi arány azt jelzi, hogy a digitális szakadék egyre inkább mélyül, a magyar lakosság kö-

74
K É K

években.”¹¹ A helyzet azóta jelentősen változott: 2007-ben a lakosság 62%-a használt már számítógépet, a tényleges felhasználók¹² aránya pedig elérte az 58%-ot. Az internethasználat tekintetében pedig még jelentősebb a növekedés, 2007-ben a magyar lakosság 54%-a használt már internetet, 95%-uk tényleges felhasználó, ez a lakosság 52%-át teszi ki. A magyarországi háztartások 38%-ának van internetkapcsolata, a szélessávú internetezés lehetősége ennek 86%-ában adott. Ez utóbbi az egyetlen olyan arányszám, amellyel meghaladjuk az EU-átlagot, a tagországok közül a nyolcadik helyet foglalva el. A többi esetben – bármennyire is dinamikusnak tűnik a növekedés – az európai átlag alatt maradunk.

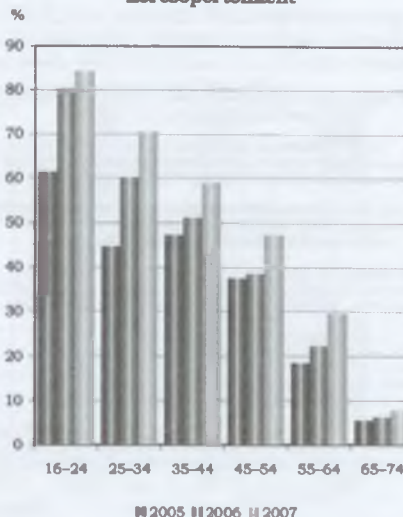
A mi elemzési szempontunk alapján az idézett felmérés két további adatsora látszik különösen figyelemreméltónak. A tényleges számítógép-

Tényleges számítógép-használók aránya az adott korcsoporton belül



Forrás: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt07.pdf>

Tényleges internethasználók aránya korcsoportonként



Forrás: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt07.pdf>

zel fele (más megközelítésben 60%-a) digitális írástudatlannak minősül.

Az Inforum civil szervezetekkel és cégekkel közösen tavaly novemberben meghirdette csatlakozását az Európai Unió „e-Inclusion: be part of it” kezdeményezéséhez, elindítva az „e-Befogadás 2008, Magyarország”-mozgalmat. Ezzel kapcsolatban nyilvánosságra hozta jelentését, amely a következőképpen rögzíti a jelenlegi állapotot:

„Az utóbbi években az információk társadalom lassú fejlődési üteme mellett tovább mélyült a lakosság digitális megosztottsága Magyarországon. Sajnos jó esélyünk van arra, hogy az ország kulturális értelemben véglegesen kettészakadjon. A felnőtt lakosság 60 százaléka digitális írástudatlan, ráadásul a kirekesztettek többségének semmilyen közvetlen kapcsolata nincs a jellegadó eszközökhöz (számítógéphez, internethez), illetve olyan személyekhez, akik ezeket a mindennapi rutin szintjén használják. Mindez azt eredményezi, hogy a lakosság jelentős része nincs tisztában azzal, számára milyen előnyökkel járhat a digitális világ. Az ebből fakadó motivációhiány, érdektelenség leküzdése nehéz és hosszadalmas munka. Talán ez az oka annak, hogy a viszonylag jó eredményekkel végrehajtott állami infrastruktúrális fejlesztések – például Sulinet, eMagyarország pontok, Ügyfélkapu – után késnek azok a társadalmi beruházások, képzési és motivációs programok, amelyek a digitális megosztottságért leginkább felelős kulturális, tudásbeli gátakat bontanák le.”¹³

A jelentés különösen veszélyeztetettnek tartja a leszakadással fenyegetett rétegeket, a munkanélkülieket, a fogyatékkal élőket és az általunk vizsgált nemzedéket. A 2007-ben, 32 európai vezető által aláírt Rigai Nyilatkozat azt a célt tűzte ki maga elé, hogy az elfogadó országokban felére csökkenjen a többségi társadalom és a leszakadó rétegek közötti digitális megosztottság. E cél eléréséhez minimum három tényezőt kell figyelembe venni: az infrastruktúrát, az igényt és az ismereteket. Tárgyunk

Andragógia – új irányok

szempontjából különösen az utóbbi kettőt látom fontosnak, hiszen az adatok azt bizonyítják, hogy a többgenerációs családokban – elsősorban a fiatalabbak kezdeményezésére – már rendelkezésre állnak a legfontosabb IKT-eszközök, és a fentebb idézett jelentés szerint a számítógép- és internethasználat elutasításának okai között is visszaszorult az anyagi, infrastruktúrális ok. Sokkal jelentősebb azonban az, hogy az idősebb nemzedéket még nem sikerült meggyőzni arról, hogy a korszerű infokommunikációs technológia használata életminőség-változást is jelenthet számára. Hiányzik tehát a motiváció, és a leszakadó rétegek esetében az a paradox helyzet áll elő, hogy bármilyen erőfeszítéseket tesz a többségi társadalom pl. az elektronikus ügyintézés lehetőségeinek kiterjesztésére, ezzel csak növeli az egyébként is mély digitális szakadékot. Hiányzik ugyanis a Jelentés által puha infrastruktúrának nevezett e-mentori és e-tanácsadói hálózat, amely a szükséges ismeretek és készségek elsajátításban nyújthatna segítséget. Az andragógusképzés megítélésem szerint nem hagyhatja figyelmen kívül ezt az egyre sürgetőbbben jelentkező igényt, és a tervezett kulturális mediátor mesterképzésben akár önálló szakirányként is kísérletet tehet az erre alkalmas szakembergárda képzésére.

Feltétlenül szót kell még ejtenünk azokról az ismeretekről, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a felzárkózáshoz. A felmérések szerint az internetet használók elsődlegesen információszerzésre és kommunikációra, kapcsolattartásra veszik igénybe a háló nyújtotta lehetőségeket. Azon túl, hogy e funkciók eléréséhez számítógépes ismeretekre, (alapvetően angol) nyelvtudásra van szükség, olyan mélyebb szocializációs és kulturális szempontokat is figyelembe kell vennünk, amelyek az érintett nemzedék esetében szoros összefüggésben van-

nak az írásom elején elemzett folyamatokkal. Mint láttuk, a '60-as évektől a kereskedelmi televíziózás megjelenéséig egy viszonylag biztos kulturális értékrend határozta meg a hazai oktatás és művelődés folyamatait. Bár a választás lehetősége nem volt adott, a hagyományosan magaskultúraként kezelt ismeretanyagot mind az iskolai, mind az iskolán kívüli művelődés keretében sikerült eljuttatni a legszélesebb társadalmi rétegekhez. Bár már ebben az időben is felmerült az írott kultúra válságának elkerülhetetlensége, a képelvű tömegkommunikációnak – éppen a hagyományos iskola- és oktatási rendszerrel való szoros

75
K É K

kapcsolata miatt – sikerült megteremtenie az írásbeliség és a másodlagos szóbeliség viszonylagos egyensúlyát. Emellett – különösen a kezdeti időszakban – a televíziózás közösségi tevékenységnek számított, tematizálta a közbeszédet, megkönnyítette a befogadás folyamatát a hitelesnek tekintett tévés személyiségek közreműködésével. A későbbiekben azonban relativizálódtak az addig biztosnak gondolt kulturális értékek, a képelvűség uralkodóvá vált. A tévé szinte kizárólagos információforrássá vált, világképünk sarokpontjait egyfajta bulvár-szemléletmóddal (vagyis az információérték helyére a szenzációérték került) határozta meg. Közösségi jellege megszűnt, a televíziózásra szánt, tetemesen megnövekedett idő kizárta az egyéb tevékenységi formákat. Miközben „kitágult a világ”, a legtöbbet tévézők belekényszerültek abba az információtömegbe, amelyet elsősorban

gazdasági/kereskedelmi szempontok alapoztak meg. Az írás-olvasás készségei háttérbe szorultak a passzív befogadási formákhoz képest.

Ilyen körülmények között kellene egy generációt arra készítenünk, hogy legyen képes egyfajta interaktív tevékenységi formát elsajátítani, legyen képes a saját igényeinek megfelelő információhoz jutni (vagyis tanuljon meg tudatosan szelektálni), legyen képes – akár virtuálisan is – kommunikálni, közösségi szintereken együttműködni. Ezekhez a feladatokhoz képest az infrastruktúra megteremtése, a számítógép kezelésének elsajátítása nevetségesen egyszerűnek tűnik. Különösen akkor, ha tisztában vagyunk vele, hogy mindez nem csak egy generációra érvényes, hiszen az utánunk következők, bár látszólag biztosan mozognak a kibertérben, a kultúraelsajátításban hasonló kihívásokkal küzdenek.

Írásom alcímében eltűnt nemzedéknek neveztem a mai ötvenen felüliek generációját, ezzel együtt önmagamát is. Helyzetünket azonban mégsem gondolom reménytelennek, hiszen van még időnk – de lépni kell. Most!

JEGYZETEK

- 1 Horváth Edina: *A Magyar Televízió műsorpolitikája – 1968*. A Politikatörténeti Intézet által rendezett „Nyilvánosság és közvélemény – 1968” című konferencián elhangzott előadás szövege <http://www.tvarchivum.hu/?id=279930>
- 2 Uo.
- 3 Horváth Edina: *I. m.*
- 4 Szilágyi Ákos: Mért huhog a saskeselyű? avagy a Vészmadár dala. In Uő: *A té-*

nyek és a lények. Liget Könyvek, Budapest. 1995. 78.

- 5 Vágó István – a hazai tudományos ismeretterjesztés igényes szórakoztató formáinak nagymestere – 1998-ban, a Szkeptikusok III. országos találkozásán a média felelősségéről szólván így elevenítette fel a műsorral kapcsolatos emlékeit: *A médiában ugyanis nagyon fontos, hogyan dolgozunk fel különböző ügyeket, s ezzel kapcsolatban emlékeztetem önöket arra, hogy ez az egész hogyan kezdődött. Emlékezetem szerint az első igazán nagy, bűnös lépést én követtem el. [...] A nyolcvanas évek elején volt egy szórakoztatónak szánt műsor, az volt a címe, hogy Vasárnap délután. Ebben különböző érdekes embereket hívtunk meg, s közöttük volt egy asztrológus is, Janák Lajos. Készítettem vele egy beszélgetést, amelynek az volt a lényege, hogy mi is az asztrológia, ki válik asztrológussá, mert akkor még nagyon kevés ilyen ember volt a médiában. Néhány héttel később a MÚOSZ-ban Pető Gábor Pál nyilvánosan felelősségre vont az elhangzottakért, amiért áltudományokat terjeszték. Nem láttam be, hogy mennyire látoki volt ez a nagyon erős kirohanása. Nem akarom persze azokat az időket visszastírní, amikor a MÚOSZ még ezt meg merte tenni, hogy újságírókat bizonyos dolgokra felszólított vagy lebeszél. Ez ma már nincs így, elvesztettük ezt az offenzív álláspontunkat, és védekeznünk kell. Benne volt a beszélgetésben mindaz, ami a rendszerváltás környéki éveket a médiakommunikátorok számára jellemezte. Addig még nem beszéltek erről. A nagy robbanás Déri Jancsinak a Nulladik típusú találkozása volt. Én Dé-
rivel együtt indultam a Riporter kerestetik-en, jó viszonyban, hogy azt ne mondjam, barátságban voltunk, sok mindent megbeszeltünk egymással. Mérnök volt, műszaki |Rádióban is együtt vezettünk műsort, ő délelőtt, én délután, és mindig a Nulladik típusú találkozások utáni nap találkozunk egymással. Minden esetben mondtam, hogy Déri, te is tudod, hogy*

marhaságot beszélsz, te is tudod, hogy örülteket beszéltesz, te is tudod, hogy hamis dolgokat mutatsz be. Akkor ő erre azt mondta, hogy ide figyelj, igen, tudom. De ezt most veszik!

- <http://www.termeszetvilaga.hu/szeptikus/vago.html>
- 6 Székely László: *Az emberarcú kozmosz*. Áron Kiadó, Budapest, 1997.
- 7 Bencze Gyula: *Tudomány, áltudomány – televízió*. <http://www.termeszetvilaga.hu/szeptikus/bencze1.html>
- 8 Csepeli György: *A közszolgálati és kereskedelmi média*. Kritika, 1998/6. http://www.csepeli.hu/pub/1998/csepeli_kritika_1998_6.pdf
- 9 György Péter: *A mélypont. Televíziózás Magyarországon*. Filmvilág, 2003. május. 16–19.
- 10 Közszolgálati műsorszámom itt és most a törvényi betűje szerinti műsorszámokat értem, attól függetlenül, hogy a kereskedelmi csatornák előszere-
tetel tekintet e kategóriába tartozó műsornak pl. a délutáni talk-showkat, a napi bulvármagazinokat.
- 11 Dessewffy Tibor: *Az információs társadalom lehetőségei Magyarországon*. Médiakutató, 2002/1. http://www.mediakutato.hu/cikk/2002_01_tavasz/08_informacios_tarsadalom/01.html
- 12 Az Európai Unió módszertani útmutatója azt tekinti valódi IKT-használónak, aki a felmérést megelőző 3 hónapban használta az eszközt. Az adatok a KSH A magyarországi háztartások infokommunikációs (IKT-) eszközökkel való ellátottsága és az egyéni használat jellemzői, 2007 című anyagából származnak. KSH, 2008. <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt07.pdf>
- 13 Dombi Gábor et al. (szerk.): *Befogadást az Információs Társadalomba Most! Az életminőség, a digitális esélyegyenlőség és a társadalmi megújulás Magyarországa*. Budapest, 2007. http://einclusion.hu/wp-content/uploads/2007/09/einclusion_inforum.pdf

Máté Zsuzsanna

A befogadói reflexiókról

77
K É K

elmúlt egy évben kiállításmegnyitótartó esztétaként végigkísértem a Jéga Szabó László szegedi képzőművész kezdeményezésével és szervezésében indult *Új korszak* (2008–2009) Vándorkiállítást. A szervezőhöz, aki 16 műalkotást állított ki és „vándoroltatott” a hét kiállítóhelyen, folyamatosan csatlakoztak az egyes településeken az amatőr, a pályakezdő, illetve a hivatásos, az elismert vendég és vándor kortárs képzőművészek. Az első szegedi állomáson, a *Petőfi-telepi Művelődési Ház* kiállításán Ördög Zoltán festőművész (2008. január 16-tól 31-ig); a Kiskunhalasi Művelődési Központ kiállításán Lázár Kálmán festőművész

menyezés 2008. március 9-én, az „Alkossuk meg jövőképünket!” című országos tárlaton került meghirdetésre közvetítéssel, a kortárs magyar művészet egyik centrumában, a budapesti VAM Design Centerben, ahol a szegedi képzőművészről is láthattunk négy műalkotást (2008. március 9–30-ig). Valamennyi felsorolt hét állomás megnyitójáról, a kilenc művész 32 műalkotásáról – ezen belül Jéga Szabó László 16 kollázsáról és installációjáról – részletes képanyag, és néhány állomás megnyitójáról videofelvételek tekinthetők meg a www.pan-nongalerie.uw.hu honlapon, valamint a kiállított alkotásokról elemző ismerte-

(2008. március 9-től április 9-ig); a Keszthelyi Goldmark Károly Művelődési Központ kiállításán Bubla Éva festőművész (2008. április 10-től 17-ig); a Kecskeméti Főiskola Művészeti Intézetének kiállításán Juhász Ferenc festőművész (2008. április 18-tól június 30-ig.), a szegedi Art Restaurant Művészetteremben rendezett tárlaton Feketű Boglárka keramikumművész (2008. november 11-től 2009. január 15-ig); majd a zárókiállításon – visszatérve a szegedi *Petőfi-telepi Művelődési Ház*ba – dr. Szabó Tibor festő és grafikus volt a vendégművész (2009. január 19-től február 25-ig). Egy-egy alkotásukkal vándorművészek is csatlakoztak e kiállítássorozathoz, így a szegedi Daróczy Erzsébet festőművész, a budapesti Ocztos István festőművész és grafikus, valamint a Szolnoki Művésztelep szobrásza, Hangay Szabó László. A Jéga Szabó Lászlótól indult „Új Korszak Vándorkiállítás”-kezde-

tések olvashatóak a *Szeged* című kulturális folyóiratban.¹

A hét állomáson látható műalkotásokat körülbelül 400–450 látogató tekintette meg az ország különböző helyein, a vendégkönyvben 172 aláírás, illetve bejegyzés olvasható. Tanulmányom empirikus kiindulópontját e látogatói bejegyzések adják, melyeket két nagyobb halmazba csoportosítottam. Az egyik csoportba tartoznak azok a bejegyzések, melyek a kiállított alkotásokat értékelik, hiszen a befogadási aktusok többnyire összefonódnak a valamilyen minőségű esztétikai ítéletalkotással. Megjegyzem, kivétel nélkül pozitív ítéleteket olvashatunk a bejegyzésekben, melyek szorosan kapcsolódnak ahhoz a gondolathoz indoklásképpen, hogy miért is nyújt a kiállítás, illetve némely műalkotás esztétikai élvezetet. Ez az indoklás vezet át a második bejegyzéscsoporthoz, így több bejegyzésben át-

fedésbe is kerül az első csoport a másodikkal. A második csoport bejegyzései a látogatókra tett hatásról és az élmény milyenségéről számolnak be. Ha a kulcsszavak szempontjából csoportosítom a bejegyzéseket, akkor valamennyiben szerepel az alábbi fogalmak és szinonim kifejezéseik közül legalább kettő: gondolatiság, eredetiség, élmény, hatás, beszélgetés.

Tanulmányom első három részében e tapasztalati anyagból, illetve azok idézett részleteiből kiindulva vázolom a fentebbi kulcsfogalmakkal összefüggésbe hozható befogadásesztétikai aktusok hermeneutikai vonatkozásait.

78

KÉK

Így a befogadásesztétikai folyamat legfontosabb tényezőihez kapcsolódóan az értelmezés-megértés kérdésköréhez tartozó meggondolandóságot (1), az élmény és a hatás kérdéskörét (2), valamint a dialogicitást (3). Tapasztalati anyagom függvényében nem foglalkozom a művészet-szociológiai kitekintéssel, sem a kortárs képzőművészeti kiállításokon részt vevő befogadói szubjektum sajátosságaival, magatartás-változásaival; valamint a művészet-pszichológiai, befogadás-tipológiai és hatáslélektani vonatkozásokkal sem. Írásom utolsó, negyedik részében összegzem a lehetséges következtetéseim a hermeneutikai szemlélet felől az andragógián belüli esztétikai nevelés és az esztétikai tevékenység – kiemelten a műértés – fejlesztésének fontosságát illetően. Mivel a kognitív művészeti nevelés-fejlesztés területéhez való kapcsolódást könyvnyi terjedelműnek vélem,

írásom végén csupán arra vállalkozom, hogy a meglévő tapasztalati anyagomra vonatkoztatott hermeneutikai következtetéseimet párhuzamba állítsam az andragógián belüli esztétikai nevelés és esztétikai tevékenység-fejlesztés szükségességével.

1. A kiállított műalkotások esztétikai értékelését is tartalmazó bejegyzésekben a legtöbbször előforduló fogalom a gondolatiság, az eredetiség és a kreativitás, tehát az esztétikai érték mellé vonódik az intellektuális érték. Néhány gondolatiságra utaló részlet a bejegyzésekből: „Szeretettel gondolok majd a mai estére, ez nem az ember komédiája volt, ez az ember gondolkodása volt!” „Sokat tanultunk és rengeteg jó ötletünk született!” „Örömmel töltött el a kiállított képek humora, gondolati gazdagsága, eredetisége.” „It was very good and very clever.” „A kiállítás jelentőségét dicsérhetem, miszerint a gondolkodás elméleti továbbfejlesztése a gyakorlatban.” „Kékszakállú Herceg vára játszik el a legjobban az ember gondolatával.” „Sok szeretettel gratulálunk a csodálatos és gondolatébresztő kiállításhoz!” „Elvont gondolatokat ébreszt az emberben.” „Éljen a szabad gondolat!” „Mit az emberi elme gondol, nem látható. Mit a kéz elkészít, nem magyarázható. Nézd, gondolkodj, töprengj – a művészet ilyen.” „Szeretem a rejtvényeket!” „A művészetben az a szép, hogy szabad. Mindenki azt gondol közben, amit akar. Mindenkinek más érzés, más kérdés, más a válasz. Számomra gondolatébresztő és gyönyörködtető is a kiállítás. Köszönjük!”

A vándorkiállításon látható kortárs műalkotások többsége e bejegyzések szerint tehát elsősorban azért értékes, így azért „jó” műalkotás, mert (szabadon) elgondolkodtat. Az a látogató, aki csupán felszínesen és sietve szemléli a tárlatot, be sem vonódhat e műalkotások által kínált gondolkodási

folyamatokba, mivel befogadói magatartása még csak esélyt sem ad az esztétikai és intellektuális élményen alapuló értelmezés és a vele együtt járó gondolkodási folyamat létrejöttére. A komplex, esztétikai és intellektuális értéket egyaránt hordozó műalkotások mintha korunk jellemzőjének, a felszínes felgyorsulásnak állítanának korlátot.

A hermeneutikai művészetfilozófiai szemlélet szerint a „jó” műalkotás a meggondolás és a továbbgondolás legkülönbözőbb formáit generálja, mivel magában hordozza az értelmező és az újratereztető megközelítések lehetőségét.² Így gondoltatja tovább önmagát változatos formákon keresztül: például egy kiállításon történő beszélgető értelmezéstől kezdve az értékelő vagy kritikai megközelítésen keresztül a különböző esztétikai minőségek érvényesülését hordozó esztétikai élményeken vagy egyéb interpretatív és más hatásformákon át. A befogadói értelmezés effajta szabadsága többnyire arra a műalkotásra jellemző, amelynek ontológiai alapja nyitottsága³ és ebből következően az, hogy a mű önmagában hordozza a többértelműség és így az értelmezések gondolatszabadságának lehetőségét. Mit jelent a befogadói értelmezés szabadsága? Elsősorban azt, hogy a mű újra és újra feltölthetőnek bizonyul a befogadói értelmezésekben, akár több generáción átívelően. Almási Miklós szerint e „hermeneutikai feltölthetőség” a műalkotás értékességének és időtállóságának legfontosabb alkotóeleme.⁴ A műalkotás kérdésfeltevésekre és dialogicitásra ösztönöz, és immanens módon tartalmazza a különböző értelmezések potencialitását, ugyanakkor a mindenkor befogadó részéről egy szubjektív módon létrejövő „érintettség” teszi élővé, jelenvalóvá.⁵ Az értelmezés (valamint a lehetséges megértés és az esetleg ezt követő alkalmazás, mely a hatás realizálódását mutatja) amennyire a mindenkor értelmező történeti léte, valamint szubjektívizmusa és a mű által meghatározott, olyannyira szabad, válto-

zatos és játéktér-mészetű is.⁶ Játéktér-mészetű, hiszen minden műalkotás rejtvényyszerű is, fenntartva egy meg-
fejtési igényt.⁷

A műalkotások rituális értékrögzülésének folyamatában (annak feltételezhető első állomásán, például a tanulmányom empirikus alapját képező vándorkiállítás) a befogadókval való találkozásban elsősorban annak hermeneutikai feltölthetősége jelenti a műalkotás revitalizálódására képes magát, azt az immanens sajátosságát, mely az értelmezések szabadságát teszi lehetővé, az értelmezés szabadságélményét kínálja az aktuális befogadó, majd a későbbi generációk számára is.⁸ Ugyanakkor a műalkotás által nyújtott aktív esztétikai tevékenységben való részvétel lehetősége és e mellett vagy az ezen belüli intellektuális élmény az ember szabadság-szükségletének „szimbolikus kielégülése”-ként is interpretálható⁹ – olyan tevékenységformaként, melyben a befogadók „önmagukat állandóan alakító lényekként élhessék életüket”.¹⁰ Ezt a befogadói reakciót mint a gondolkodás szabadságélményét és egyben szabadság-szükségletét egyértelműen mutatják a fentebb idézett bejegyzések részletei is.

A bejegyzésekből a kiállított műalkotások eredetiségére, kreativitására utaló szinonim kifejezések és néhány részlet kiemelése kínálkozik: „eredeti”, „kreatív”, „ötletes”, „különlegese”, „meghökkenítő”, „szenzációsak”, „konstruktív”, „újyszerű”, „modern”, „érdekes”. „Gratulálok a kreatív ötletekhez!” „A kreatív ötletek és a művészet találkozási lehetősége fel a művészek munkáiban.” „Nagyon kreatívnak és ötletesnek tartom a kiállítást!” Az emberi értékek egyetemes tartamát kereső kultúra-összehasonlító kutatások igen előkelő helyen szerepeltetik a kreativitás, az alkotás és a felfedezés képességét – 44 országban 1992-ben végzett felméréseik alapján –, valamint a szabad, független gondolkodás értékét.¹¹ A kreativitás minden kultúra eredeti forrása,¹² az evidenciákat vagy

Andragógia – új irányok

a tradíciót megkérdőjelező jellegénél is fogva. A művészetben belül az eredetiségre, a kreativitásra való törekvés és igény csak az utóbbi két-három évszázadban, a modernitásban vált ki-tüntetett céllá és értéké.¹³ Mivel az alteritás művészetének dominánsabban variációs és változtató jellegével ellentétben a modernitásban a műalkotás már nemcsak mint az életese-mény tartozéka, vagy nem csupán visszatükröző utánzata, ábrázolása létezik, hanem autonóm, különálló do-logként tárgyiasítódott, így a valóság önálló szférájává lett, amely már nemcsak tükrözött, utánzóta a „van”-t, hanem kibővítette azt önálló entitásával.

Az eredetiséget létrehozó művészi kreativitás egyik legutóbbi rendszer-szerű esztétikai analízisa Arthur Koestler *A teremtés* című könyvéhez köthető. A szerző így ír a teremtő cselekedetről: „A teremtő cselekedet nem a szó ószövegségi értelmében teremt. Nem a semmiből hoz létre valamit; megtalál, kiválogat, átcsoportosít, kombinál és szintetizálja a már létező és ismert tényeket, eszméket és készségeket. Minél hétköznapiabbak és megszokottabbak a részek, annál meglepőbb az újonnan született egész.”¹⁴ Ilyen újonnan született Egész valamennyi értékes műalkotás. A kreatív folyamatok logikai mintázatát azonosnak véli a kreatív tevékenységek három alapvetően különböző minősége felől: így mind a humor (a Bohóc nevetése), mind a felfedezés (a Bölcs, a tudós megértése), mind a művészet (a Művész lenyűgözése) oldaláról, a 'haha – aha – ah' hármasságában. A három kreatív tevékenység közös logikai mintázatát a biszociáció kategóriarendszere köré építi fel. A „biszociál” kifejezés alatt egy olyan folyamatot érthetünk, amelyben egy valamilyen helyzetet, eseményt a „mindennapi gondolkodásunkkal összeférhetetlen rendszerben” szemlélünk, így az adott eseményben a „két rendszer metszi egymást, úgy-szól-

ván két hullámhosszon rezeg, s amíg ez a szokatlan helyzet fennáll, az esemény nem egy értelmezési síkkal áll asszociatív kapcsolatban, hanem kettővel biszociál”. Így a biszociáció – szemben állva a céltudatos és stabilnak tűnő „egy síkon való gondolkodás rutinműveleté”-vel és annak asszociativitásával – a kreatív tevékenység mindig egy síknál többre való mozgását jelenti, egyben jelzi az alkotás összetett, instabil állapotát is.

A kreativitás e legfőbb koestleri jellemzőjét, a biszociativitást mint az esztétikai hatás lényegi elemét, a vándorkiállítás posztmodern szemléletű műalkotásai hordozták, így Juhász

79
K É K

Ferenc festményei és Jéga Szabó László kollázsai, installációi. A Juhász Ferenc-től látható három olajfestmény – *Zenembrió*, *Hattyúdál*, *Szinfónia* – meglepetésszerű, biszociatív kapcsolatot teremt a zene világával. Így például a *Zenembrió* a méhen belüli fejlődés állapotát kapcsolja össze a *Dixiland* megfogantatásával oly módon, hogy a köldökzsinór egy hajlított klarinétot formáz; a *Hattyúdál* olajfestménye pedig egyszerre teremt kapcsolatot a hegedű hangszerének geometriai strukturáltsága, a hattyúnyak jellegzetes formája és a *Hattyúdál* cím melankolikus, búcsúzást és elmúlást sejtető jelentése között. Jéga Szabó László a már meglévő, létező, ismert dolgokat megtalálja, kiválogatja, kombinálja, és az egyes elemeket sokszor váratlanul és meghökkenítő (biszociatív) és egyben kreatív módon kapcsolja egybe szinte valamennyi kiállított alkotásában. Csupán egyet ki-

emelve: a *Vágy titokzatos tánca* című kollázsa kétfajta világba vonja be a nézőt, két világsíkkal biszociál. Az egyik világ képi síkja: egy petesejt megtermékenyítése a siető ondók által; a másik világ síkja és egyben egy másfajta értelmezési lehetősége: az ondó-egerek által hordozott információk révén a földbolygó megtermékenyítése. Az alkotó a két világ síkjai közötti biszociativitással provokálhat bennünket a kérdésfeltevésekre a virtuális és a valós világ viszonyrendszerére irányulva: milyen e két világ kapcsolata, egymásra hatása, hogyan értelmeződik egyikben a másik és fordítva. Valamint ha a két világot

kus”, szenzációs”. Néhány kiemelt részlet: „Remek művek, érdekes kompozíciók, felülmúlhatatlan élmény!” „Élmény volt, hihetetlen élmény!” „Rohadt jó volt!” „Óriási élmény volt! Köszönet érte!” „Örömmel néztük a képeket.” „Kifejező motívumok, fantasztikus világszemlélet, érzelmvilágot előre helyező festmények engem is elvarázsoltak. Köszönöm ezt a páratlan élményt!” „Nagyon tetszettek a képek!” „Köszönjük szépen, jól éreztük magunkat!” „Nagyon tetszett a kiállítás. BRAVO! Kellemes volt végignézni!” „Gratulálni szeretnék a fantasztikus kiállításához, mely nagy hatást tett rám!” „Jó, sőt, NAGYON JÓ!” „Hatalmas élmény volt itt lennünk. Minden képben van valami különleges, ami minket megfogott. Az biztos, hogy egy csomó ismerősünket elhozzuk, ezt nem hagyhatják ki!”

A művészetteoretikusok a 20. század elejétől, dominánsabban a szellemtörténeti gondolkodás óta egyetértenek abban, hogy a műalkotás életben tartója az esztétikai élmény, mely az alkotó–mű–befogadó hármasságában realizálódhat mind az alkotó, mind a befogadó individuális, megélt, átélt élményében. Az esztétikai élmény – akár alkotói, akár befogadói oldalról – a műalkotás létben tartó mozzanata, valamint ez az esztétikai élmény az alapja és a megtartója minden további esztétikai folyamatnak, így az értelmezésnek és a hatásnak is. Az esztétikai élményen alapuló esztétikai megismerő viszony milyensége az alkotó és a befogadó személyisége, szemléletmódja találkozásának a függvénye. A befogadó újraalkothatja a művet saját személyiségén, világszemléletén átszűrve. Ebből következnek a befogadók eltérő mű-élményei, mű-értelmezései és -értékelései, valamint a rájuk tett különböző minőségű hatások. Mindezek a különbségek nemcsak koronként és egyénenként tapasztalhatóak ugyanazon

műalkotások esetében, hanem akár ugyanazon befogadó minden egyes újabb, ismételt befogadása esetében is, hiszen maga a befogadó személyisége, szemlélete is folytonosan változik. Másrészt e befogadói újraalkotási élmény szubjektív–objektív dinamikuságának oka: a műalkotások objektív tárgyszerűsége és az önmagukban hordozott interpretatív kimeríthetlensége, hermeneutikai feltölthetősége. A műalkotások mint tárgyasult létezők önmagukban számtalan konkrét élmény, értelmezés és hatásforma lehetőségét hordozzák, melyeket az együttműködő befogadók realizálhatnak, de mindig csak konkrét, egyszeri, relatív élményként és értelmezésként, az alany és az önmagában soha meg nem ismerhető műalkotástárgy között. „Másrészt a művel való találkozás után összegződik az élmény: mit adott a mű? Ekkorra a spontán hatás mámore elszáll, a jó művek esetében viszont megmarad az élmény magva. [...] Élmény nélkül nincs műélvezet, de ez az élmény csak első lépés a megértés felé.”¹⁵

Napjainkban a befogadói élmények végletes és egyben leegyszerűsödött bipolaritása figyelhető meg a kortárs posztmodern műalkotások kapcsán, azaz vagy intenzíven pozitív, vagy szélsőségesen elutasító, így ez utóbbinál az élmény és a hatás teljes hiányáról beszélhetünk. A vendégkönyvben az élményt és a hatást rögzítő valamennyi bejegyzés annak pozitivitását emelte ki.

A vándorkiállítás 32 műalkotásának a fele – Jéga Szabó László 12 műalkotása, Hangay Szabó László szobra, valamint Juhász Ferenc három festménye – tekinthető a mai kortárs képzőművészetben belül posztmodern jellegűnek. Heller Ágnes *Mi a posztmodern – húsz év után?* című tanulmányában foglalja össze a posztmodern perspektíva jellemzőit – ennek bizonyított tézismondatait emelem ki –, valamint a posztmodern műalkotás által (is) kiváltott élmény és hatás általa megfogalmazott végső alapelvét: „[...] a posztmodern perspektíva valóban

összefonódottan értelmezzük, rákérdezhetünk arra is, hogy mit keres ott a sarokban a billentyűzet. Ha erre a kérdésre válaszolunk, akkor már egy harmadik értelmezési lehetőséget villantunk fel: egy intelligens tervezés meglétére kérdezhetünk rá. Arra, hogy ki nyom(hat)ta le először az enter gombot, és ki vagy kik futtat(hat)ják a különböző programokat, milyen információk „termékenyítették meg” a földbolygónkat. A vándorkiállítás további műalkotásairól részletes elemzések olvashatóak a Szeged kulturális folyóirat 2008. februári és decemberi számaiban, ahogy erre már utaltam.

2. A bejegyzések másik csoportja a látogatókra tett hatásról, valamint az élmény milyenségéről szól: „sokszínű”, „nagyon érdekes”, „páratlan élmény”, „különleges élmény”, „hatalmas élmény”, „szórakoztató”, „humoros”, „érdekes”, „izgalmas”, „fantasztik-

felszabadítónak bizonyult. Ugyanis nem egy új irányzatot, a posztmodernizmust vezetett be a művészetbe, hanem utat nyitott mindegyiknek. [...] A posztmodern perspektívából nézve nincsenek szent tehenek. Igaz, éppen ezért nincs szüksége képmbolókra sem. Van, aki felé fordulunk, van, akitől elfordulunk, de sem az elfogadás, sem az elfordulás nem drámai színezetű. [...] A posztmodern perspektíva második fontos sajátossága „a művészet” fogalmának detotalizálása. [...] Mindent lehet csinálni, amit a múltban csináltak. [...] A különböző műfajok határainak elmosódása, ami mindig is jellemző volt a modern művészetre, ma is folytatódik. [...] »Itt is minden lehetséges, csak működjön, csak...« Csak mi? Mit jelent, hogy egy alkotás működik? Hogy, mint művészi alkotás működik? Az, hogy a néző, a hallgató, az olvasó annak tekinti. De mitől tekinti annak? Milyen igénnyel fordul felé? Az a kérdés, hogy »mi a művészet« valóban a modernizmus kérdése. Posztmodern perspektívából inkább azt kérdezzük, hogy mitől műalkotás ez vagy az az alkotás? Mitől jó vagy rossz ez a műalkotás? Ezekre a kérdésekre többnyire nem adható egyértelmű válasz. De nem volt adható egyértelmű válasz arra a kérdésre sem, hogy mi a szép, sem arra, hogy mi a művészet. Nem az a probléma, hogy a fenti kérdésekre többnyire egyértelmű válasz nem adható – azaz különböző válaszokat adunk rájuk –, hanem, hogy miért értelmesek számunkra ezek a kérdések, miért tartjuk értelmesnek éppen ezeket a kérdéseket? Csak nagyon röviden tudom összefoglalni nagyon is tentatív válaszat. Funkcionális társadalomban élünk. Azoktól az alkotásoktól, vagy történetektől, melyekhez mint művészetekhez közeledünk, azt várjuk el, hogy életünknek, létünknek, szenvedéseinknek, örömeinek stb. értelmet adjanak, méghozzá érzékeink számára élvezhető módon, [...] hogy betöltsék az értelemadás funkcióját.”¹⁶

Heller Ágnes gondolatával egyetértve magam is úgy vélem, hogy a mű és a befogadó közötti maradandó élmény (esetleg ezt követően mara-

dandó hatás) azoknak a posztmodern kortárs műalkotásoknak az esetében jön létre, amelyek betöltik számunkra az „értelemadás funkcióját”, és képesek arra, hogy a „minden lehetséges” szabadságát kreatívan, de nem öncélúan, „érzékeink számára élvezhető módon” működésbe hozzák. Természetesen mindez feltételezi a nyitott befogadót, aki az élményszituáció feldolgozásával képes az esztétikai kontemplációra, a kreatívan újraalkotó, értelmezői tevékenységre.

3. A bejegyzésekben többen megköszönik a kiállító művészekkel való beszélgetés lehetőségét és a megnyitó általi közvetítést. „Nagy örömmel vetünk részt a sokszínű kiállítás megnyitóján. Külön köszönjük a színvonalas tárlatvezetést és az értékes beszélgetéseket.” „A műértő vezetéssel örök emlék marad a tárlat!” „A tárlatvezetést is köszönjük a gyönyörű kiállítás mellett!” „Élmény volt a kiállítás megnyitóján hallani a művészek gondolatait saját alkotásaikról. Egészen máshogy értelmezi így az ember az alkotásokat.”

A vándorkiállítás hét állomásán megnyitókat tartó esztétaként azt tapasztaltam, hogy igen fontos a beszélgetés lehetőségének megteremtése a művészek, a kiállítást megtekintők és a kiállítást megnyitó között. A dialogikus eszmecsere tartama és a műalkotások esztétikumának közös felfedezése valamennyi alkalommal több órán keresztül tartott, és kölcsönös szellemi élményt és tapasztalatszerzést jelentett.

Napjaink dekonstruktivista, valamint recepció-esztétikai művészetelméleti irányzatai¹⁷ a befogadói újraértelmezés folyamatában zárójelezi az alkotó személyiségét, az alkotási folyamat milyenségét és az alkotói szándékot. Aktuális pragmatikus tapasztalatom ezzel szemben éppen azt mutatja, hogy a kiállításokat látogatók kérdései és a beszélgetések éppúgy

irányultak az alkotófolyamat jellegére, a technikai és a formai kivitelezés titkaira, az alkotói szándékra és az ars poetica-szerű gondolatok tudakolására, amennyire a műalkotásokra, valamint a saját maguk és a műalkotást közvetítő esztéta értelmezésére, esztétikai értékelésére és mindennek a szembesítésére. Ezek a dialógusok az alkotó-mű-befogadó hármis relációjára épültek és váltak a szabad esztétikai véleményalkotások és értelmezések színterévé, hiszen az alkotók éppúgy kíváncsiak voltak közönségük észrevételeire, ahogy a látogatók az alkotókéra, vagy mindkét csoport a közvetítő-esztéta gondolataira, és fordítva.

81
K É K

4. Írásom utolsó részében lehetséges következtetéseimet foglalom össze az andragógián belüli esztétikai nevelés és az esztétikai tevékenység fejlesztésének szükségességére tekintve – a hermeneutika nézőpontja felől, e vándorkiállítás vendégkönyvi bejegyzéseinek empirikus anyaga és szubjektív tapasztalataim alapján.

A megnyitókat tartó és a hosszú beszélgetésekben részt vevő esztétaként úgy vélem, hogy kiállítás-megnyitói tevékenységem hasznossága elsősorban az értelmezés folyamatának a működtetésében ragadható meg. Azaz nem műelemzéseket nyújtottam az egyes műalkotásokról, hanem olyan kérdéseket tettem fel, illetve olyan ismereteket közvetítettem, amelyek elindíthatják és segíthetik a kiállításon létrejövő későbbi beszélgetésekben kibontakozó értelmezések többirányú folyamatát, azaz különböző értelmezési lehetőségek, illetve nézőpontok

felé mutat(hat)nak, és így generál(hat)ják az értelemadás folyamatának dinamikus és a többfajta konkrét értelmezést is elindító, de már önálló, szubjektív működését.¹⁸ A műalkotást létezővé a befogadó teszi, ha nincs a műalkotással kapcsolatos értelmezői tevékenység, akkor még csak potenciális műalkotásról beszélhetünk.¹⁹

Sajnos több esetben tapasztaltam, hogy a látogatók passzív befogadóként – egyetlen értelmezés lehetőségét feltételezve – egyfajta kulcsot vártak a műalkotások megfjtéséhez, és azt, hogy a kiállítás megnyitása ezt mintegy szolgáltatssa számukra. Másrészt a kortárs képzőművészeti alkotások

befogadásában hiányzott az az esztétikai beállítottság, hogy a mű fikciója, fiktív világa és a realitás világa elváljak, hogy a mű már egy önálló létezőként funkcionál a befogadás folyamatában.

Azok a látogatók azonban, akik ezt felismerték, beszélgetéseink során egyfajta esztétikai élvezettel hagyták magukat bevonódni az egyes műalkotások fiktív világába és többértelműségük konstruktív felfedezésébe, így önmaguk teremtték meg a művek különböző értelmezése révén létrejövő befogadói szabadságélményüket. Véleményem szerint elsősorban az értelmezői tevékenység generálása a közvetítő-esztéta, illetve egy kiállítást megnyitó feladata, másrészt a tevékenysége a mű és a befogadó közötti megértési feszültségek tudatos csökkentésére is irányulhat. Ugyanakkor tudnunk kell azt is, hogy „soha nem érthetjük meg teljesen azt, ami van”.²⁰ Gadamer szavaival: „A műalkotásban

Andragógia – új irányok

*rejlı igazi értelem kimerítése nem ér véget valahol, hanem valójában végtelen folyamat.*²¹ Hiszen a műalkotás – változó feltételek mellett, a különböző kulturális határok átlépésekor kialakított attitűdök függvényében,²² minden egyes befogadásnál és minden alkalommal – mindig másként mutatkozik meg.

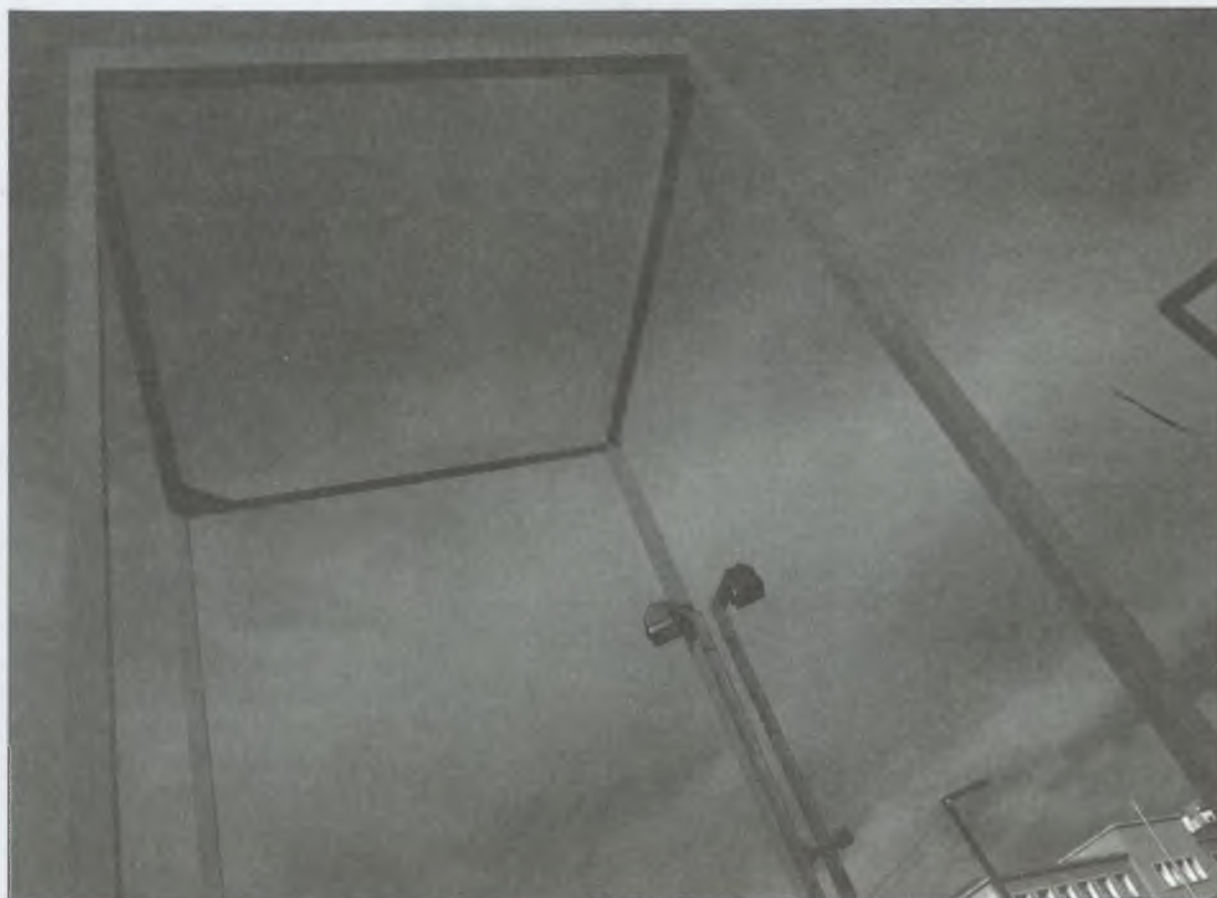
Az andragógián belüli esztétikai nevelésnek, valamint az esztétikai képzésnek a feladata abban ragadható meg, hogy segítse a felnőttek esztétikai tevékenységre való képességeinek kialakítását, és fejlessze azokat, hogy a ma általánosan tapasztalható befogadói műélmény és ítélet meglehetősen leegyszerűsített formája, a tetszik – nem tetszik, unalmas – érdekes, értem – nem értem polaritása differenciálódhassék, hogy egyaránt fejlessze a műértést, az esztétikai érzékenységet, az esztétikai ízlést és az ítéletalkotás képességét. Az esztétikai tevékenységben való különböző szintű részvétel (hivatásos vagy amatőr, autodidakta alkotóként; befogadóként, ezen belül passzív vagy aktív szemlélőként, értelmezőként, analízálóként stb.) nemcsak a felnőttek önművelésének és folyamatos önfejlesztésének lehet a tere – akár egy kortárs képzőművészeti vándorkiállítás nyújtotta alkalom kapcsán – hanem ahogy azt már az antikvitás óta számtalan művészetfilozófus és esztéta felismerte és több ezer oldalon keresztül kifejtette: fontos nevelő eszköz is lehet a művészet (ezen belül az elmúlt két évszázadban kiemelten az irodalom), amely korokban szinte kizárólagossá emelve azt, mint például a felvilágosodásban és a romantikában.²³ Például Lessing és Schiller teóriájában a művészet a hatásával hozzájárul ahhoz, hogy az embert szociális, közösségi, humánus, „emberszerető”, erényes és morális lényé alakítsa át.²⁴ Hasonlóan Arisztotelész óta ismert az a gondolat, hogy a felnőttek lelki egészségmegőrzésének tényezőjeként

is működhet a műalkotással való közvetlen kontaktus élménye és hatása, ahogy mindezt a *Megérthető műalkotás?* című könyvemben részletesen kifejtettem.²⁵

Az andragógia másik, az esztétikai nevelésen és képzésen belüli feladatának vélem, hogy a felnőttek lehetséges esztétikai tevékenységei közül elsősorban a befogadásesztétikára fókuszáljon. Mivel a művészet befogadása egy olyan komplex tevékenységet jelent, amelyben egyaránt működésbe lép(het) az öntevékenység, a kreativitás, a problémamegoldás, a differenciált jelentés-keresés, illetve értelemadás, a játékoság,²⁶ a konstruktív felfedezés²⁷ és az újraalkotás képessége, mely által fejleszthető a gondolkodás,²⁸ gazdagítható, illetve finomítható a belső képzeletvilág és az érzélemvilág, a szenzibilitás, az empatikusság és a moralitás.²⁹ A művészet szinte felkínálja az ember számára az emberméretűség, a kontemplatív és meditatív szemlélődés, a megismerés, a kreatív értelmezés, a gondolkodás, az érzelmi azonosulás, az ön- és létmegértés³⁰ szabad és sokszínű világát.³¹ A műalkotások értelmezésének és megértésének eredményeképpen „nem maradunk azok, akik voltunk”.³² Tehát mindazon tényezőkre tud hatni az esztétikai tevékenység és annak tudatos fejlesztése, ezen belül a befogadás, mely az ember-mivoltot jelenti. Tudjuk, nincs műalkotás – léte csak potenciális lét – és vele kapcsolatos esztétikai tevékenység az azt éltető, érzékeny befogadásra és kreatív értelmezésre is képes közeg nélkül. Ez utóbbiért, a művészet befogadására, értelmezésére való képességek, valamint az esztétikai érzékenység, ízlés és ítélőképeség fejlesztéséért – ma különösen – tennünk kell. Ne feledjük, két évszázada még a művészet – kiemelten az irodalom – bizonyult az emberré nevelés, az emberépítés, a felnőttég kiképződése – a Bildung – leggazdagabb és egyben leghatékonyabb eszközének, hiszen a művészet – Gadamer szállóigévé vált mondatát idézve – „létben való gyarapodás”.³³

JEGYZETEK

- 1 Máté Zsuzsanna: Dialógus – kérdésfeltevés – rájátszás. *Szeged*, 2008. február–március. 40–43.; Uő: Posztmodern rájátszások. *Szeged*, 2008. december. 44–48.
- 2 Hans-Georg Gadamer: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Gondolat, Budapest, 1984. 261.
- 3 Eco, Umberto: *A nyitott mű*. Budapest, 1976.
- 4 Almási Miklós: *Anti-esztétika*. T-Twins Kiadó–Lukács Archívum, Budapest, 1992. 202.
- 5 Almási Miklós, 1992. 169.
- 6 Hans-Georg Gadamer, 1984. 210–215.
- 7 Ricoeur, Paul (1981): *Hermeneutics and the Social Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge, Massachusetts. 22–27.
- 8 Almási Miklós, 1992. 199–201.
- 9 Garai László: *Szabadságszükséglet és esztétikum*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 107–108.
- 10 Berlin, Isaiah: A szabadság két fogalma. In: *Négy esszé a szabadságról*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1990. 441.
- 11 Shalom H. Schwartz: Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének? In: Nguyen Luu Lan Anh–Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003. 97–123.;
- 12 Tibori Tímea: *A kreativitás, mint a kultúrák eredeti forrása*. In: Karikó Sándor (szerk.): *Gazdaság és/vagy kultúra?* Gondolat Kiadó, Budapest, 2006. 147–155.
- 13 Márkus György: *Kultúra és modernitás*. T-Twins Kiadó–Lukács Archívum, Budapest, 1992. 73–74.
- 14 Arthur Koestler: *A teremtetés*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1998. 140.
- 15 Almási Miklós, 1992. 170–171.
- 16 Heller Ágnes: *Mi a posztmodern – hűsz év után?* On-line: epa.oszk.hu/00000/00002/00081/heller.htm
- 17 Jauss, Hans Robert: Egy posztmodern esztétika védelmében. *Holmi*, 1993/9. 1239–1258.
- 18 Máté Zsuzsanna: *Megérthető műalkotás? (Esztétikatörténeti és befogadásesztétikai tanulmányok)* Lazi Könyvkiadó, Szeged, 2007. 10–25.
- 19 Bacsó Béla: *A megértés művészete – a művészet megértése*. Magvető, Budapest, 1989.
- 20 Hans-Georg Gadamer, 1984. 213–216.
- 21 Hans-Georg Gadamer, 1984. 212.
- 22 Lampert, Jay: Gadamer and cross-cultural hermeneutics. *The Philosophical Forum*, 1997/4.
- 23 Máté Zsuzsanna: *A művészet hatáshatalmának néhány kérdése a klasszikus esztétikákban*. In: Jankovics József–Nyerges Judit (szerk.): *Hatalom és kultúra*. II. kötet. Az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai. (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10.) Nemzetközi Magyarstudományi Társaság, Budapest, 2004. 1235–1248.
- 24 G. E. Lessing: *Válogatott esztétikai írásai*. Gondolat, Budapest, 1982. 472–476.
- F. Schiller: *Levelek az ember esztétikai neveléséről*. In: *F. Schiller válogatott esztétikai írásai*. Budapest, 1960. 184–187.
- 25 V. ö.: Máté Zsuzsanna, 2007. 38–40.
- 26 Hans-Georg Gadamer, 1984. 213–216.
- 27 Groys, B.: A konstruktivizmus filozófiája. *Iskolakultúra*, 1996/6–7. 124.
- 28 Bacsó Béla: *Művészet és gondolkodás*. *Pompeji*, 1990/3. 91–98.
- 29 Mukarovsky, Jan: Az esztétikai funkció, norma, érték, mint társadalmi tények. In: Bojtár Endre (szerk.): *Struktúra, jelentés, érték*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 54–107.
- 30 Hans-Georg Gadamer, 1984. 13., 85.
- 31 Hankiss Elemér: *Ikarosz bukása. Lét és Sors az európai civilizációban*. Osiris Kiadó, Budapest, 2008.
- 32 Hans-Georg Gadamer, 1984. 264.
- 33 Hans-Georg Gadamer, 1984. 13.



Újvári Edit

Múzeumandragógiai foglalkozások a REÖK-ben

Regionális Összművészeti Központ Szeged egyik legszebb épületében, a szecessziós stílusban épült Reök-palotában kapott helyet. A REÖK bár nem tekinthető szorosabb értelemben vett múzeumi intézménynek, hiszen állandó kiállítási anyaggal nem rendelkezik, mégis a múzeumi kultúrákövetítés küldetését tölti be, hiszen az épület két emeletében berendezett kiállítótermek időszakai képzőművészeti tárlatoknak adnak otthont. A kiállítások egyben zenei, irodalmi, táncművészeti programok keretét is szolgáltatják, ekképpen valósítva meg az „összművészeti” törekvéseket.

Karának Felnőttképzési Intézetéből. Ez a szakmai kapcsolat egyben folyamatos, közvetlen kommunikációt biztosít a REÖK munkatársai (igazgatója, programszervezője) és a fentebb nevezett egyetemi intézetek között. Az önképzőkörnek Intézetünk andragógia-képzésében is szerepet szánunk mind az andragógia alapképzési szakon – a Múzeumpedagógia specializáció keretében –, mind az andragógia mesterképzésben. Mielőtt a REÖK Önképzőkör tevékenységét és képzésünkben való szerepét ismertetném, fontos kiemelni a Reök-palota mint önképzőköri helyszín jelentőségét.

A REÖK munkatársai kezdettől keresik a lehetőséget az egyetemi hallgatókat is érdeklő programok szervezésére, hiszen Szeged egyetemi város, s egy kulturális értékeket közvetítő intézmény sokoldalúan elégítheti ki az egyetemi ifjúság művelődési igényeit. Ennek keretében – többféle program között – került sor 2008 februárjában a REÖK Önképzőkör beindítására, mely az aktuális kiállításokhoz kapcsolódó művészettörténeti és -elméleti önképzéssel, felnőttkori tanulással, önműveléssel a múzeumandragógia egy sajátos gyakorlatának tekinthető. Az Önképzőkör vezetését két egyetemi oktató vállalta el: dr. Cserjés Katalin² a Szegedi Tudományegyetem BTK Modern Magyar Irodalom Tanszékéről, és a tanulmány szerzője a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző

A Reök-palota mint önképzőköri helyszín

Egy kiállítóteret a képzőművészeti alkotások világával a tárlatnézésen túl, önmagában is különleges helyszín elmélyültebben foglalkozó, önképzőkörre járó érdeklődők számára. Hiszen az eredeti alkotásokkal való találkozásnak rendkívül nagy a jelentősége: a színek, a művészeti alkotások anyaga, mérete csak ebben a formában élvezhető és értelmezhető maradéktalanul. Ráadásul az 1907-ben épített Reök-palota önmagában is esztétikai élményt nyújt, hiszen a renováláskor és kiállítóhellyé alakításkor éppen 100 esztendősen a palota homlokzatát, lépcsőházát és az 1. emeleti sarki termét, a zöld szalont eredeti formájában, gazdag szecessziós díszekkel együtt állították helyre.

Andragógia – új irányok

A Szegedet romba döntő 1879-es nagy árvíz levonulását követően a város 1880-as évektől zajló újjáépítése a korszak modern városkép-modelljét követte. A belváros épületeinek döntő többségét a historizmus és eklektika stílusában emelték, de a szecesszió jegyében is számos szegedi palota épült, köztük a Tisza Lajos krt. és a Kölcsey utca sarkán álló Reök-palota. A magánpalota építtetője Reök Iván földbirtokos (1855–1929), Munkácsy Mihály unokaöccse volt, aki a korszak szegedi közéletének egyik vezető egyénisége, a tápéi kerület országgyűlési képviselője, a szegedi árvíz utáni rekonstrukció megindítását irányító Középítészeti Tanács tagja; majd a Magyar Királyi Folyammérnöki Hivatalt vezetőjének tisztjét is betöltötte. Az épület tervezője, Magyar Ede (1877–1912) ifjúkorától szegedi kőműves és ácsmestereként szerzett szakmai ismereteket, majd tanulmányait Budapesten, a Felsőépítőipari Iskolában végezte. Magyar Edére – a budapesti, bécsi, müncheni szecesszió vonzáskörzetébe került magyar művészekkel szemben – elsősorban a belga és a francia Art Nouveau hatott, melyet a szecesszió első nagy nemzetközi seregszemléjén, az 1900-as párizsi világkiállítás megtekintésekor tanulmányozhatott.³

Magyarországon a szecesszió a századforduló után jelentkezett, a kiegyezést követő gazdasági prosperitással is összefüggésben a magyar művészet ekkor kapcsolódott be az európai művészet nagy áramlataiba. A historikus építészet rutinja helyett, a konzervatív tradíciókkal való szembefordulás jegyében a szecesszió művészete új formavilág és új ornamentika kialakítására törekedett, melyet az építőművészetben, a társművészetekben és az iparművészetben egyaránt érvényesített. Jellemzője a különböző anyagok merész összekapcsolása: a gipszstukkó, a kovácsoltvas, a kerámia a konvencióktól független szabad művészi játéknak ad teret, ahogy a hazai szecesszió jeles képviselője, Lechner

Ödön fogalmaz: „Az új anyagok új konstrukciót, új formákat kívánnak...”⁴

A palota jelentőségét a magyar szecesszió kutatói, köztük Gellér Katalin is hangsúlyozza: „A florális szecesszió hazai építészeti csúcspontja Magyar Ede szegedi Reök-palotája (1907), amely ikonográfiájával is kifejezte a tulajdonos, Reök Iván vízmérnök foglalkozását. A falfelületek a víz hullámvázát idézik, a díszítő motívumok (plasztikai díszek és vasrácsok) stilizált vízinövények.”⁵ Az épület eredetiségét, szépségét, homlokzatképzésének egyediségét a viziliom-motívumok, a pasztell színvilág, „a csendes, tóparti nyugalom”⁶ líraisága adja. A gazdag plasztikájú homlokzat jellegzetessége a nyitott és zárt erké-

lyek váltakozásából eredő hullámváz hatású falfelület és a díszítő motívumok szerves egysége. A kétemeletes saroképület szobrászi eszközökkel formált falfelületei, a szeszélyes párkányvonal és homlokzati nyílászárók ívelt vonalvezetése egységes formarendbe tagolódnak, és ez a formavilág a belső térben is hasonló következetességgel folytatódik. A külső homlokzat erkélyrácsai, a nyílászárók rácsozata és a lépcsőház orsóterébe ívelt kovácsoltvas korlát florális motívumrendszere, a lépcsőház gipsz szalagdísz és udvari ablakainak formája a domináns liliom-motívum variációi. (Lásd 1–4. kép)

A stílus egység az eredeti terveknek köszönhető, ugyanis mind a szobrászi, mind a kovácsoltvas munkák Magyar Ede rajzai alapján készültek. Bakonyi

1. kép. A Reök-palota a 2007-es felújítást követően (Németh György fotója)



2. kép. Részlet a Reök-palota homlokzatáról (Újvári Edit fotója)



Tibor a Magyar Ede munkásságáról írt monográfiájában a következőképpen méltatja a Reök-palotát: „Az épület eredetisége, jellegzetes formálása nemcsak hazánkban, de Európában is páratlan. Ez a tény egymaga is meghatározza helyét kvalitásait és kijelöli a korszak legjobb alkotásai között.”⁷

Reök Iván nagyszerű szecessziós palotája, amely zönmagában is értéket képviselő művészeti emlék, 2007 augusztusa óta immár Regionális Összművészeti Központként nyitva áll a tárlatlátogató nagyközönség előtt. Ahogy Herczeg Tamás igazgató a REÖK nyitó kiállítására készített katalógusban hangsúlyozza: „Az épület mostantól

3. kép. A Reök-palota lépcsőházát díszítő indamottvum (Németh György fotója)



4. kép. A Reök-palota korlátjának liliomdíszei (Újvári Edit fotója)



bárki számára felfedezhető lesz. Közérdeket szolgál: a művészetek, a tágabb értelemben vett kultúra otthonává” vált.⁸ Emellett a szegedi festők, szobrászok, grafikusok bemutatkozására is lehetőséget teremt. A gyönyörű épület a tárlatok, koncertek, irodalmi előadások között helyet biztosít a REÖK Önképzőkörnek is, amely szerdánként 16.30-tól kezdődően várja a képzőművészek iránt érdeklődőket.

A REÖK Önképzőkör tevékenysége és szerepe a Szegedi Tudományegyetem andragógus-képzésében

Az önképzőkör heti rendszerű, szerda délutánonkénti foglalkozásain a REÖK aktuális kiállításaihoz kapcsolódó műelemzési megközelítések állnak a középpontban. Programjaink mindenki számára nyitottak, az érdeklődők mind

a REÖK honlapján,⁹ mind a havi műsorokat tartalmazó leporellón tájékozódhatnak az egyes alkalmak konkrét témájáról. Egy-egy programba is be lehet kapcsolódni, de egy állandó, egyetemistákból – részben andragógus hallgatókból – álló csoport alakult ki, akik érdeklődésüknek megfelelően elmélyültebben kívánnak foglalkozni a kiállításokon látható alkotásokkal. A foglalkozások vezetőiként, Cserjés Katalinnal együtt, mindenekelőtt azt tartjuk feladatunknak, hogy elősegítsük az aktív ismeretszerzést, az alkotások értelmezését és a műélvezetet. Szórolapunkon ezt a következőképpen fogalmaztuk meg: „A művészettörténeti és -elméleti ismereteket az épp aktuális tárlaton végzett gyakorlati munka

egészíti ki. Az önképzőkör vezetői csak koordinátorok, a megbeszélés, a vita irányítói. Minden önképzőköri tag szabadon választhat a témák közül, maga is élhet témajavaslattal, s kedve szerint dönthet, hogy a tárlatvezetői programban részt vesz-e.”

Úgy véljük, hogy gyakorlati törekvéseink összhangban állnak a múzeumandragógia elméleti eredményeivel, amelyek kiemelik, hogy a felnőttkori tanulás a személyiségformáló és -kiteljesítő lehetőségei révén fontos társadalmi szereppel rendelkezik, ezáltal napjaink kulturális és oktatási politikájának fontos elemévé vált. Az Európai Közösségek Bizottsága 2000-ben kiadott „Memorandum az életen át tartó tanulásról”¹⁰ című dokumentu-

mához kapcsolódóan, az EU ösztönzésére a tagállamok között a magyar szakemberek is kidolgozták az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáját. A 2001. évi CI. Törvény a felnőttképzésről állásfoglalása szerint: „Az állam – e törvény keretei között – mindenki számára biztosítja a felnőttképzésben való részvételhez való jogot.”¹¹ Az életen át tartó tanulás programja a Nemzeti Fejlesztési Tervnek szintén részét képezi. E program hangsúlyozza, hogy a tudásközvetítés széles körű társadalmi feladat, mely a hazai múzeumok számára is egészen új perspektívát jelent a tanulási, képzési funkciók gyakorlásában. Óhidy Andrea a *lifelong learning*-konceptió bemutatásakor az élethosszig tartó tanulást mindenekelőtt a személyiség fejlődésének és kiteljesedésének eszközeként határozza meg, amely „beilleszkedni látszik az európai pedagógia »tanulás – demokráciára való nevelés – szabadság« triászának hagyományaiba”.¹²

Az egész életen át tartó tanulás kifejezés az időtényezőre utal: az életünk során folyamatosan megvalósuló vagy időszakosan ismétlődő tanulásra.¹³ Ugyanakkor az andragógia egyik új elméleti kifejezése, „az élet teljes körére kiterjedő” tanulás (*lifewide learning*) életünk egy adott szakaszában az élet teljes körét átfogó tanulás jelentőségét helyezi a középpontba. Ez a dimenzió erőteljesebben hangsúlyozza a formális, nem formális és informális tanulási formák egymást kiegészítő és egymást erősítő jellegét.

Az andragógia alapszakon belül a SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézete hallgatóinak a 3. év során lehetőségük van különböző (25 kredites) specializációt választani, köztük a múzeumpedagógia specializációt, melynek felölse dr. Viskolcz Noémi.¹⁴ Ez az új specializációs képzési forma 2009 szeptemberében kezdődik Intézetünkben, melynek során – a művészettörténeti tanulmányokhoz kapcsolódóan – a REÖK-kel való együttműködésnek is szerepet szánunk. Az Andragógia MA-képzés múzeumand-

ragógia kurzusa számára ugyancsak megfelelő gyakorlati terepnek ígérkeznek az önképzőkör keretei. Az önképzőköri foglalkozások programjain ugyanis éppen a kortárs képzőművészettel való ismerkedés kapcsán múzeumandragógiai módszertant alkalmazunk, az önálló, aktivizáló tanulási folyamatot eredeti alkotások közegében valósítjuk meg, valamint a tárlatvezetési gyakorlatokkal a múzeumlátogatók felé történő közvetítés megoldásai, módszerei is középpontba kerülnek. E törekvések hatékonysága sokkal megalapozottabb a múzeumi környezetben, mintha pusztán tanóra keretében, egyetemi előadóteremben zajlana az oktatás. A REÖK Önképzőkör eddigi szakmai eredményeit tehát múzeumpedagógiai és -andragógiai képzésünkben is alkalmazni kívánjuk. A következőkben az eddigi eredményeket mutatom be, egyúttal szemléltetve, hogy Intézetünk múzeumpedagógiai és -andragógiai (művészettörténeti) kurzusain milyen kompetenciák erősítésére helyezzük majd a hangsúlyt.

Önképzőköri foglalkozásaink újabb és újabb ismeretanyagok révén folyamatos tanulási folyamatnak tekinthetők, amelyeken az önképzőkörre ellátogatók – részben közép- és felsőfokú tanulmányaik ismeretanyagára alapozva – új ismeretekre tehetnek szert, az oktatási intézményi keretektől és módszerektől függetlenül, kötetlenebb, mégis elmélyültebb formában. Ahogy a REÖK Önképzőkör szórólapján megfogalmaztuk: „*Korhatár nincs; osztályozás nincs; dolgozat nincs; de szabad jókedvvel, következetesen dolgozni.*” A képzőművészettel kapcsolatos ismeretanyag az alkotásokról való beszélgetés révén kritikai, érvelési technikák alkalmazásával, kommunikációs formák gyakorlásával egészül ki, valamint a kortárs alkotások révén jelenünk, a kulturális tradíció, a hagyományok jelentősége, valamint a folytonosan változó, megújuló világ és

kultúra összetett kapcsolata is előtérbe kerül.

Múzeumandragógiai módszertanunkat az önképzőköri foglalkozások tematikájának ismertetésével együtt szeretném bemutatni. A 2007. évi tavaszi félévben a *Picasso és a nemzetközi Avantgárd* című kiállítás állt az önképzőköri foglalkozások középpontjában. A REÖK-ben látható Picasso-grafikák, -festmények, -kerámiatálok, valamint a mester előtt tisztelgő avantgárd grafikai gyűjtemény alkalmat adott a Picasso életművével és a 20. század első felének különböző avantgárd irányzataival való ismerkedésre. A REÖK által biztosított projektoros terem lehetővé tette az iz-

87
K É K

musokkal való ismerkedést, s ezekbe az áttekintő ismertetőkbe önkéntes vállalás, érdeklődés alapján bekapcsolódtak az önképzőköri tagok is. A kiállítóterben mindezt az alkotások elemző megismerése, összefüggések, motívumok keresése egészítette ki, valamint ugyancsak önkéntes jelentkezés alapján az önképzőköri tagok tárlatvezetést tartottak egyetemi hallgatók számára, amelyet alapos felkészülés, gyakorlás előzött meg. Ez a program nagyszerű alkalmat biztosított a tanult ismeretanyag továbbadására és a tárlatvezetés kipróbálására. A félévi programsorozatunk budapesti tanulmányi kirándulással zárult: Cserjés Katalin Ludwig Múzeumban folytatott műhelymunkája és szakmai kapcsolatai révén az ottani kollégák nagyszerű programmal vártak bennünket. German Kinga művészettörténész múzeumpedagógiai módszertani ismertetőt tartott, majd Barabássy Orsolya művészettörténész tárlatveze-

tésével Nádler István festményeit tekinthettük meg. A Ludwig Múzeumban folyó múzeumpedagógiai tevékenységet, a foglalkozások helyét és eszközeit, valamint a múzeum állandó kiállítását Hemrik László múzeumpedagógus ismertette számunkra.

A 2008. őszi félév a *Válogatás a magyar festészet remekeiből* című, a KOGART Gyűjtemény egy részét bemutató kiállítással indult, ennek jegyében a modern magyar festészettel való ismerkedés vált vezérmotívummá. A kiállításon látható alkotások megfigyelése során alaposan elemeztük az akadémikus és a modern festészeti technikák közötti különbségeket. A modern

mus, valamint az impresszionizmus művészeti értékeire fogékony, a többség idegenkedve fogadja az absztrakt művészetet. Ezért is nagy hangsúlyt kell helyoznünk az önképzőkori foglalkozásokon és a múzeumpedagógiai, -andragógiai képzések művészettörténeti kurzusain a modern művészet absztrakt vonulatainak befogadásához szükséges elméleti tudás, valamint az interpretációs, kommunikációs készség elmélyítésére. Hiszen a múzeumlátogató közönség nyitott az új ismeretekre, megközelítésekre, az értő magyarázatra.

A 2009. tavaszi félév a pop art és a kortárs művészeti törekvések megismerése jegyében telt Andy Warhol szitanyomataihoz, ef Zámbo István festményeinek, grafikáinak gyűjteményes tárlatához és a Sensaria-csoport „A festmény ideje” című kiállításához kapcsolódva. Ezek a tárlatok előtérbe helyezték a kortárs művészetekkel kapcsolatos befogadás problematikáját, ezért ennek elméleti megközelítésére is hangsúlyt fektettünk. A pop art irányzat művészettörténeti bemutatását ezúttal is a kiállítóterben végzett munka, a Warhol-nyomatok elemzése egészítette ki. A szitanyomás technológiáját a szegedi Tömörkény István Művészeti Szakközépiskola grafikai műhelyében Bényi Máté grafikus mutatta be, a folyamat megtekintését a nyomtat-készítés kipróbálása zárta. A Sensaria-csoport kiállítása ugyancsak tanulságosnak bizonyult a modernposztmodern, avantgárd-„radikális konzervatív” fogalmak értelmezése kapcsán, a hagyománytól való elszakadás és a hagyományhoz való tudatos csatlakozás izgalmas kérdéskörében. A félév során műhelylátogatást tettünk a SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Rajz és Művészettörténeti Tanszékén is, ahol Eszik Alajos grafikus-festőművész ismertette a különböző grafikai technikákat a litográfiától a rézmetszeten keresztül a linómetszésig.

Összegzőként elmondható, hogy a REÖK Önképzőkör mind a foglalkozásokon résztvevők, mind az önképzőkör vezetői számára olyan műzeumi tanulási folyamatot valósít meg, amelynek hatékonyságát, elmélyültségét a kiállítóterekben látható alkotások biztosítják. A szecessziós palota miliője és a termeket megtöltő modern és kortárs alkotások egyrészt körünk művészeti életének megismerésére kínálnak lehetőséget, másrészt a művek köré szerveződő csoportfoglalkozások a kommunikációs készségek, érvelési és kritikai képességek fejlődését segítik elő. A hagyományos ismeretközlés mellett tehát a párbeszéd, az érvelés, az önálló véleményalkotás és az önművelés ösztönzése áll foglalkozásaink középpontjában. Az egész életet végigkísérő tanulási lehetőségek tehát egy sajátos, „REÖK-beli” változatát alakítottuk ki, amely az önnevelő, önképző képesség fejlődésére ad lehetőséget. Mindez, úgy vélem, biztos alapot jelent a SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében induló múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai kurzusok képzőművészetekkel kapcsolatos témaköreinek hatékony feldolgozásához, valamint a múzeumi gyakorlati tapasztalatok elmélyítéséhez.

JEGYJETEK

- 1 A tanulmány a I. Magyarországi Múzeumandragógiai Konferencián (Széchalom, 2009. május 11–12.) ismertett „Múzeumandragógiai foglalkozások a REÖK-ben” című előadás szerkesztett, bővített változata.
- 2 Cserjés Katalin a Széchalmon rendezett Múzeumandragógiai Konferencián előadásában egy másik múzeumandragógiai tevékenységet, a hőmezővársárhelyi Művészettörténeti Önképzőkör munkáját ismertette.
- 3 Papp Katalin: Reök-palota: szenvedély építészetben és művészetben. In: Dávid András (szerk.): *Szépség és Fájdalom. Kép, irodalom, gondolat Goya, Blake és Kondor művészetében*. REÖK Kiállítás katalógus, Szeged, 2007.

magyar festészet Nagybányai-iskolával induló korszakait, kimagasló mestereit a kiállításon látható festményeikhez kapcsolva alkotói pályájukon keresztül is áttekintettük, Kassák Lajos életművéig bezárólag. A foglalkozások nagy-szerű eseménye volt, amikor egyik önképzőkori tagunk, Szauder Dóra Ph.D-hallgató bemutatta Nyilassy Sándor, szegedi származású festőművész (a KOGART-kiállításon szereplő impresszionista festményének ismertetése kapcsán) vázlatrajzokat is tartalmazó jegyzetfüzetét – melyet a művész hagyatékaént szegedi rokonok őriznek. A művészettörténeti ismertetéseket tehát minden esetben beszélgetés, önálló véleményalkotás, esztétikai állásfoglalás és lehetőség szerint önálló gyűjtőmunka egészíti ki. A KOGART-kiállítás és a hozzá kapcsolódó tárlatvezetések abban a tekintetben is tanulságosak voltak, hogy a közönség elsősorban a realiz-

- 4 Zombori István: *A Reök-palota. Tájak Korok Múzeumok Kiskönyvtára Egyesület, Szeged, 1994. 2.*
 - 5 Gellér Katalin: *A magyar szecesszió.* Corvina Kiadó, Budapest, 2004. 128.
 - 6 Takács János, Magyar Ede közvetlen munkatársának visszaemlékezése. In: Zombori István: I. m. 7.; Bakonyi Tibor: *Magyar Ede.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. 11–12.
 - 7 Bakonyi Tibor: *Magyar Ede.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. 13.
 - 8 Dávid András (szerk.): *Szépség és Fájdalom. Kép, irodalom, gondolat Goya, Blake és Kondor művészetében.* REÖK Kiállítás katalógus, Szeged, 2007.
 - 9 www.reok.hu
 - 10 Európai Közösségek Bizottsága, 2000. „Memorandum az életen át tartó tanulásról.” http://www.om.hu/letolt/nemzet/memorandum_tanulas.doc <letöltés: 2009. április 22.>
 - 11 <http://www.lifelong.hu/mellearn/torveny.doc>
 - 12 <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-31-Ohidy-Lifelong>
 - 13 http://www.muzeumandragogia.hermuz.hu/adatok/publikaciok/korenchy_cikk_III.pdf
 - 14 Viskolcz Noémi tanulmányát lásd a KÉK jelen számában.
- IRODALOM
- Bakonyi Tibor (1989): *Magyar Ede.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dávid András (szerk.) (2007): *Szépség és Fájdalom. Kép, irodalom, gondolat Goya, Blake és Kondor művészetében.* (REÖK Kiállítás katalógus) Szeged.
- Gellér Katalin (2004): *A magyar szecesszió.* Budapest: Corvina Kiadó.
- Kurta Mihály: *Múzeumandragógia és Múzeum-pedagógia. Gyermek-Szülő-Nagyszülő együtt tanul a Herman Ottó Múzeumban.* http://www.muzeumandragogia.hermuz.hu/adatok/publikaciok/korenchy_cikk_III.pdf (Letöltés: 2009. 04. 25.)
- Óhidy Andrea: *Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-31-Ohidy-Lifelong> (Letöltés: 2009. 05. 05.)
- Zombori István (1994): *A Reök-palota.* Szeged: Tájak Korok Múzeumok Kiskönyvtára Egyesület.



Viskolcz Noémi

Múzeumpedagógia

Elméleti és gyakorlati képzőhely kialakítása a Szegedi

Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán

Az alábbiakban egy olyan projektről szeretnénk beszámolni, melynek megvalósítása még ugyan folyamatban van, de az eddigi tapasztalatok alapján mintaértékű lehet felsőoktatási intézmények és kulturaközvetítő szakemberek számára egyaránt.

1. Előzmények

Európában a 11. században jelenik meg egy új oktatási forma, az egyetem. A legrégebbi egyetemek – mint Párizs, Bologna, Oxford és Cambridge – mellé az 1300-as években a német és közép-európai intézmények

dományos jellegű gyűjteményeket is magáénak tudhat, mint az egyetem más karai. **Lelkes tanárok és hallgatók** adományozó tevékenységének köszönhetően mára különleges és nagy-szerű állományokkal rendelkezünk. Ezek közül egyértelműen kiemelkedik az egykori Biológia Tanszék gyűjteménye, melyet – Ilosvai György munkáját dicsérendő – a Kulturális Örökség Igazgatósága 2000-ben védetté nyilvánított (adatkezelési nyilvántartási azonosító: 327-0001), így jelenleg a Magyar Kulturális Örökség részét képezi.³ A gyűjtemény több száz növény- és állattani preparátumból áll, melyek alapját egykori tanárok és

is felzárkóznak az alapításban (Krakkó, Prága, Bécs).¹ Az oktatás sokáig nagyobb részt a tanár előadásán alapult, azonban a korai újkortól egyre nagyobb jelentőséget nyert a vizuális szemléltetés és a gyakorlati tapasztalat. A 16–17. században indult meg olyan gyűjtemények kialakítása az egyetemeken, amelyekkel az oktatók illusztrálhatták az előadást, megkönnyítve ezzel a tanulás folyamatát.

Magyarországon a 17. századtól elsősorban a nagyszombati jezsuita egyetemen és a középfokú kollégiumokban (Sárospatak, Nagyenyed) jönnek létre kisebb-nagyobb gyűjtemények, melyek ásványokat, természeti ritkaságokat, anatómiai bábukat, valamint kísérleti és tudományos eszközöket foglaltak magukban. Ezeket a botanikus kert, a csillagda és a könyvtár egészítette ki.²

A Juhász Gyula Pedagógusképző Kar – jogelődje a Polgári Tanítóképző (1875) révén – régebbi természettu-

hallgatók vetették meg. Olyan különlegességek tartoznak ide, mint a kacsacsőrű emlős, a kilencöves tatu vagy egy kafferbivaly koponyája. Mindezt régi oktatási segédeszközök is kiegészítik, például növénytani táblaképek a 20. század elejéről. De meg kell említeni a kémikusok és földrajzosok ásvány- és kőzettani, illetve a volt Technika Tanszék régi műszergyűjteményét is. Emellett a kar nagy tapasztalatú oktatói-kutatói gárdával rendelkezik, amely a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben egyaránt komoly szerepet tölt be a dél-alföldi régióban. A kar Felnőttképzési Intézetébe évente 90–120 andragógia szakos hallgatót vesznek fel, akik a hároméves alapképzés során a felnőttképzés és a kulturaközvetítés szakembereivé válnak.

Ezekre az adottságokra építve a kar oktatóiként kitaláltunk egy projektet, mely az Európai Unió által megindított és finanszírozott pályázati keretek

közt megvalósíthatónak tűnt. A projektet a Dél-alföldi Operatív Program (továbbiakban DAOP) 2.1.1/B pályázati kiírására „ITT Interaktív Természetismereti Témapark” munkacím-mel *Versenyképes turisztikai termék és attrakciófejlesztés* témában nyújtottuk be a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara nevében 2007 végén. A dél-alföldi régió konkrétan három megyét foglal magában (Csongrád, Bács-Kiskun és Békés), melyek turisztikai szempontból hátrányos helyzetűnek számítanak Magyarországon. A pályázat célja olyan állandó és újszerű program kínálása, amely folyamatosan látogatókat vonz ebbe a régióba. A B komponens azt jelenti a megnevezésben, hogy a meglévő épületnek egyfajta funkcióváltáson kell keresztül mennie: ez karunk esetében a főépület második emeletének teljes átépítését jelenti. A pályázat elnyeréséről 2008 decemberében kaptunk értesítést.

A projekt vezetője: Dr. Viskolcz Béla
főiskolai tanár

A projekt időtartama: 2009. január –
2010. december 31.

Támogatási összeg: 137 440 721 Ft
Kari önerő: 24 300 000 Ft

2. A projekt missziója

Az Európai Unió – felismerve a tudás-alapú gazdaság jelentőségét – a természettudományos nevelés hatékonyságának fejlesztése érdekében új koncepció fejlesztésébe kezdett a tagállamok részvételével. Ez a célkitűzés közvetlenül kapcsolódik a 2000-ben kidolgozott ún. *Lisszaboni stratégiához*, mely az EU versenyképességének erősítésére irányulva 2010-ig határozta meg az egységes európai mérőföldköveket többek között az oktatásban.⁴ A stratégia egyik alapelve, hogy a diákok megkedveljék a természettudományokat, s kompetenciáik ezen a területen is javuljanak, valamint hogy

Andragógia – új irányok

az ezen a téren tapasztalható egyenlőtlenségek csökkenjenek (város–falu, fiúk–lányok között). Ehhez szükséges a helyi szintű oktatáspolitikai fejlesztése és módszertani innovációk bevezetése. A Juhász Gyula Pedagógusképző Kar saját eszközeivel csatlakozni kíván ehhez a stratégiához egy új projekttel, az *Interaktív Természetismereti Tudástár* létrehozásával.

A tudástár friss szemléletű, eredményközpontú szolgáltatásokat kíván nyújtani az érdeklődőknek, biztosítva ezzel a dél-alföldi régió látogatóinak és lakosainak a szabadidő hasznos eltöltését, a tudáshoz és ismeretekhez való szabad hozzáférést. Emellett alapvető feladata lesz a tudományok népszerűsítése és vonzóvá tétele, illetve a nagyközönség érdeklődésének felkeltése a természettudományok iránt. Ezzel elsősorban a befogadásra helyezzük a hangsúlyt, és a résztvevőkkel való együttműködésben arra keressük a választ, hogy mi történik vagy mi történhet meg a világunkkal. Látogatóinkkal együtt kutatjuk, hogy mi lehet a tudomány szerepe életünk és környezetünk megértésében és jobbításában.

3. A tudástár elemei

A tudástár három elemből tevődik össze: a kiállításból, a bemutató órákból és a „Próbáld ki laboratórium”-ból. A következőkben részletesen bemutatjuk a meglévő és fejleszteni kívánt egységeket.

A. A kiállítás: interaktív, virtuális

Karunk főépületének második emeletén (Szeged, Boldogasszony sgt. 6.) egy 800 m²-es kiállítóteret alakítunk ki. Itt a látogatók megismerkedhetnek Magyarországgal, illetve Földünk jelen-

több növényeivel, állataival, ásványaival, kőzeteivel, emellett fizikai-technikai tudományos eszközöket is bemutatunk. Interaktív szemléltetési módszerekkel (mikroszkóp, kivetítés, animációk, képernyős információs pontok) a természettudományban lezajló folyamatokat is bemutatjuk, ezzel segítve a természettudományos ismeretek gyarapítását. A folyosókon időszakos kiállításokat fogunk rendezni egy-egy aktuális témában, illetve évfordulókon (jeles napok, neves tudósok születési évfordulói stb.). A kiállítás terveink szerint virtuálisan is teljesen bejárható lesz a honlapunkon keresztül.

91
K É K

B. A bemutató órák: vonzó témák, érthető tudományos nyelv

A kiállító tér mellett további lehetőségeket is kínálunk a tudni vágyóknak. Egy erre a célra kialakított előadóteremben bemutató órákat lehet igényelni korosztályok és témakörök szerint. A látogatócsoportok igényeik szerint választhatnak különféle témákból (matematika, kémia, fizika, földrajz, technika, társadalom- és bölcsészettudományok), és szakavatott előadóink 45 perces modulokban a természettudományok érdekes témaiba vezetik be a látogatókat. Bizonyos témákból előzetes felkérés alapján külön előadást is tartunk. Az előadások általános és középiskolásoknak, illetve általánosan művelő tárgyként bármely egyetemistának vagy az érdeklődő nagyközönségnek is ajánlhatóak.

A laboratóriumi szemléltető-bemutató programok elsődlegesen az általános és középiskolás fiatalok (6–18 éves korosztály) számára készülnek, de családokat és más korosztályokat, például a szépkorúakat is célunk bevezetni a tudományos kísérletezés titkaiba. A modern és jól felszerelt laboratóriumban látogatócsoportjaink gyakorlattal rendelkező, minősített kutatóink vezetésével naponta többször látványos kísérleteket végezhetnek majd. A látogatók saját fizikai és szellemi képességeiket, érzékszerveiket is kipróbál-

oktatásra, játékos és/vagy szórakoztató részvételre, kreatív közreműködésre nyílik lehetőség. Ugyanakkor helyet és teret adna szakmai, kutatói és fejlesztői csoportoknak, internetes vállalatoknak, illetve a neten szerveződő közösségeknek és műhelyeknek is, hiszen az internetes innováció ezen csoportok termékeny kölcsönhatásán alapul.

A középiskolás korosztályra kifejezetten figyelmet szeretnénk fordítani, ezért az érdeklődő fiatalok számára egy természettudományi tehetséggon-dozó programot dolgozunk ki. Oktatóink és munkatársaink részvételével állandóan megújított és vonzó honlappal, az ezen is elérhető, illetve rendszeresen megküldött feladatlapokkal és személyes konzultációk révén is szeretnénk őket bevonni a felsőoktatás látkörébe.

A pályázat sikeres lebonyolítása az új turisztikai látványosság elindítását jelenti 2011 januárjában. Azonban rendkívül fontos, hogy az intézmény a későbbiekben is sikeresen működjön – mindehhez a pályázat benyújtásakor egy reális fenntarthatósági tervet is elkészítettünk.

4. Múzeumpedagógiai speciális képzés indítása a felnőttképzési intézetben

Az eddig felsorolt elemek elsősorban karunk Természettudományi Intézetének gyűjteményéből és az oktatói humánforrásból építkeznek. A projekt vezetése azonban a kar Felnőttképzési Intézetét is együttműködésre kérte fel. A közös munka alapját az utóbbi intézetben tanuló hallgatók jelentik majd, akiknek már a háromé-

ves alapképzés (BA) során gyakorlati képzőhelyen is kell kreditet szerezniük. Most lehetőség nyílik mindezt „házon belül” megoldani. A múzeumi kiállító térben ugyanis ezek a hallgatók fognak gyakorlatot teljesíteni: egyrészt a tereket felügyelni, másrészt szándékaink szerint vezetést vállalhatnak, és múzeumpedagógiai foglalkozásokat is tarthatnak különböző korosztályoknak. Emellett az időszaki kiállítások megtervezésében és kivitelezésében is számíthatunk rájuk.

Mindehhez képzésünk bővítésével is hozzá akarunk járulni: 2009 szeptemberétől az andragógia BA-képzés harmadik évében beindítunk egy két félévre terjedő múzeumpedagógiai speciális képzést 25 kredit értékben. Az oktatásba a Felnőttképzési Intézet tanárain kívül múzeumi szakembereket (Magyar Nemzeti Múzeum, Iparművészeti Múzeum) vonunk be. Reményeink szerint az új *Interaktív Természetismereti Tudástár* a tanárok továbbképzéséhez és a felnőttképzésekhez is helyszínül szolgálhat majd.

JEGYZETEK

- 1 Kardos József–Kelemen Elemér–Szógi László: *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
- 2 Nagyszombathoz lásd Haiman György–Muszka Erzsébet–Borsa Gedeon: *A nagyszombati jezsuita kollégium és egyetemi nyomda leltára 1773*. (Fejezetek az Eötvös Loránd Tudományegyetem történetéből 16.) Balassi Kiadó, Budapest, 1997.
- 3 A gyűjteményről a következő honlapon lehet bővebben olvasni: www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/biologia/muzeum.html
- 4 A Lisszaboni Stratégiáról az alábbi honlap bővebben is tájékoztat: <http://www.euvoanal.hu>

hatják: számos eszközünk alkalmas érzékelésünk fonák oldalainak és korlátainak feltárására, így meglepő, játékos tudományt kínál azoknak is, akik eddig idegenkedtek ettől a világtól.

3. A tudástár tevékenységének hasznosulása

A fiatalok azok, akik a legteljesebb természetességgel használják az internetet hétköznapi kommunikációjuk, szabadidejük, tanulásuk során, így a kiállítás bevonja a már felhasználónak számítókat, s egyúttal megpróbálja felkelteni az érdeklődők figyelmét is. A kiállítási csomópontokon informatív

Közművelődésünk és a közművelődési intézmények működésének legfőbb iránymutatója az 1997-ben jóváhagyott Közművelődési Törvény (1997.CXL. törvény), mely rendelkezik a nemzeti és kulturális javak védelméről és közkinccsá tételéről, szabályozza a kultúrát szolgáló intézmények tevékenységét, valamint meghatározza az állam, az önkormányzatok és egyéb fenntartók feladatait, finanszírozásukat, és küldetésüket. (Több mint 10 éves jogszabályunk bizonyos tekintetben már elavultnak számít.)

A Stratégia az Európai Unió tervezési gyakorlatának legátfogóbb egy-
sége. Az Oktatási és Kulturális Mi-

adatokat, a feladatok címzettjeit és a megvalósításhoz szükséges partneri hálót.

A pillérekhez beavatkozások kötődnek. A beavatkozás célja minden esetben a műveltség növelése, a kulturális szocializáció minőségi fejlesztése. A beavatkozási pontok mind a fiatal, mind a felnőtt, mind az időskorú lakosság számára közösségi szintereket, lehetőséget teremtenek.

A közművelődési stratégia keretében indul a „Közkincs program” (vidékfejlesztési program), „Tengertánc program” (az alkotómunka lehetőségeinek megteremtése a népművészet, az előadó-művészet, a hagyomány-

Orbán Hedvig

Az Agóra

Az Agóra Pólus Program bemutatása*

93
K É K

nisztérium Közművelődési Főosztálya elkészítette a Közművelődési Stratégiát, (2007–2013) mint az ágazati érdekérvényesítés sajátos és szükséges eszközét, a közművelődés és irányítás legátfogóbb programját.

A stratégia komplex fejlesztési program, melynek fő célja a közművelődés, illetve a kisebbségi kultúra cselekvési és fejlesztési irányának meghatározása, egyben a magyar társadalom fejlődésének elősegítése. A Stratégia illeszkedik a Magyar Köztársaság alapvető tervezési dokumentumaihoz (pl. Új Magyarország Fejlesztési Terv, Társadalmi Megújulás és Társadalmi Infrastruktúra Operatív Programok, Új Magyarország Vidékfejlesztési programok), és nagyon alapos helyzetelemzésre épít. A Stratégia pillérei/kulcsrölelei tartalmazzák a fejlesztendő fel-

őrző és népi kézművesség területén), „Pankkk program” (a vidéki ifjúság) az amatőr zenei mozgalom fejlesztésének számára megvalósuló program-támogatás.

A Közművelődési Stratégia jelentős részét képezi az Agóra program, a multifunkcionális közösségi központok létrehozása. A program célja az ágazat körébe tartozó kulturális, művelődési szolgáltató nagyrendszerek koordinálása, szinergiájuk biztosítása.

A kezdeményezettek köre az 50 000 főnél nagyobb lélekszámú magyar városok.

A program pályázati része két célcsoportot határoz meg: az Agóra és Agóra pólus városokat.

Mindkét esetben a program részét képezi a közösségi és az élményművelődési funkciók teljesülése.

* Közművelődési intézményhálózatunk kiemelkedő fejlesztési lehetőségei 2008–2011. Az Agóra Pólus Kulturális és Innovációs Központ létrehozása és működtetése Szegeden.

Az Agóra program eredményeként kialakul a település humán központja, „agórája.”

Erősödik a helyi társadalom kohéziója, bővülnek az információs rendszerek, a kompetenciakínálat. A pályázat jelentősen épít minden terület helyi sajátosságaira, az adott település pólus-tematikájára.

Az agóra

A görög agóra a történelem folyamán a közösségi terek egyik első megjelenési formája volt, a város természetesen élő központja, ahol a legnagyobb

Andragógia – új irányok

sára. E funkciók mentén gazdag kulturális szolgáltatást kínál működésre, a helyi társadalom és a város szociokulturális fejlesztésére. Működése közvetlenül, illetve közvetve kihat a tágabb földrajzi környezetben élő lakosság közművelődésére, magas minőségű programokat, szolgáltatási és módszertani segítséget nyújtva a környező települések, kistérségek közművelődési intézményei számára.

Az Agóra program

Az Agóra egy kétfordulós pályázat. A kedvezményezettek körébe az 50 000 főnél nagyobb lakosságszámú magyarországi városok tartoznak.

Az Agóra program a megyeszékhelyeknek nyújt lehetőséget kulturális intézményhálózatuk rekonstrukciójára és racionalizációjára. A program a már meglévő intézmények multifunkcionális közösségi központokká alakítását célozza meg. Az újraértelmezett központok feladata a színvonalas kulturális-közművelődési feladatok ellátása. Emellett különböző élményszolgáltatások és képzési programok biztosítása mind a felnőttek, mind a gyerekek részére. A pályázati követelmények között hangsúlyos szerepet kapott az épület akadálymentesítése és energiatakarékos kivitelezése is.

Az Agóra programot az Új Magyarország Fejlesztési Terv a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Programjában hirdette meg 2007 év elején. Elsősorban azért, hogy csökkentsék a kulturális, infrastrukturális különbségeket az itthoni térségek között, segítsék a művelődési házak felújítását, illetve hozzájáruljanak a kultúra és a közoktatás összekapcsolásához ott, ahol lehet. A 14,6 milliárd forintos keretre csak az AGÓRA-városok pályázhattak. A Pólus- városok számára került meghirdetésre a pályázat második fordulója, 9,2 milliárdos kerettel.

Az Agóra-felhívásra 12 pályázat érkezett, ebből 9 lett győztes. Ilyen nagy összegű támogatás 1989 óta nem volt hazánkban közművelődési intézmények fejlesztésére.

A támogatás összege 1,19 milliárd forinttól 1,74 milliárd forintig terjed. Minden pályázó városnak biztosítani kell valamennyi önrészt, mely a támogatás összegétől függ. A pályázati felhívás elsősorban meglévő épületek felújítását támogatta, de lehetőséget adott új közművelődési épületek építésére is.

Az AGÓRÁK-AGÓRA PÓLUSOK létesítésének három fő célja

Multifunkcionális közösségi központ létrehozása a városban működő közművelődési intézmények racionalizálásával.

1.

- A város fejlesztési programjához alkalmazkodva, meglévő intézményi infrastruktúra részleges kiváltása, az üzemeltetési költségek csökkentése.

- Környezetkímélő, energiatakarékos, a különböző funkciók integrált működését szolgáló építészeti megoldások alkalmazása.

- A működés fenntarthatóságát szolgáló költséghatékony üzemeltetés.

- A magas színvonalú szolgáltatásokhoz szükséges korszerű technika beépítése.

2.

- Községi, felnőttképzési, egyéb képzési- és élményszolgáltatások egy komplexumba történő telepítése, a szolgáltatások minél szélesebb spektrumának egy helyen történő elérésének biztosítása.

- A közösségi művelődés során megszerzhető kompetenciák elérésének biztosítása.

- A környezeti és egészségnevelést biztosító infrastrukturális feltételek kialakítása.

- Szociális szolgáltatások infrastrukturális hátterének biztosítása.

ünnepeken a város összes lakója eléért. Máskor itt lehetett sétálni vagy hivatalos ügyek intézése közben a lakosok kicserélték gondolataikat. A téren rálátást nyertek a közügyeikre, a hétköznapiakban pedig természetes módon éltek együtt a hagyományaikkal. Az Agóra egyszerre volt piactér és nyitott szentély, ahol a kézművesek jól megfértek a várost védelmező istenek szobraival. Az Agóra önmaga tanította és művelte az itt élőket, gondolkodásra, párbeszédre és aktivitásra ösztönözte a poliszban élő polgárokat.

A mai valóságában funkcióját tekintve az agóra lényegében nem sokat változott, hiszem most is egy közösségi színtér. Korunk Agórája egy többfunkciós – multifunkcionális – közösségi központ, közművelődési intézmény, mely sajátosan kialakított épített környezetben alkalmas a közösségi-művelődési, oktatási-felnőttképzési és élmény funkciók integrálá-

Az agóra-városok

- Elektronikus, információs szolgáltatások elérését biztosító infrastruktúrális feltételek kialakítása.

- Nemzeti és etnikai kisebbségek közművelődési tevékenységeinek támogatása.

- A helyi társadalom civil kohéziójának fejlesztése.

- A közoktatás támogatása.

- A felnőttképzés, továbbá a nem formális és informális aktivitás támogatása, eszközeinek, lehetőségeinek és formáinak bővítése.

- A kulturális, közművelődési intézmények szolgáltató rendszereinek koordinálása, szinergiájuk biztosítása.

3.

- Területi közművelődési tanácsadó szolgáltató funkció kialakítása, ezáltal a környező kistérségek kulturális, közművelődési alapszolgáltatásainak magasabb színvonalon történő biztosítása.

- A helyi stratégiák kialakításában való szakmai közreműködés, különös tekintettel a Közkincs-program szakmai lebonyolítására.

- A területén működő nemzeti és etnikai kisebbségi önkormányzatok, valamint közművelődési szervezetek tevékenységének támogatása.

- A régió stratégiai szintű tervezésében való részvétel, szakmai közreműködés a területi és települési kulturális stratégiák kialakításában.

- A régió kulturális turisztikai szempontú fejlesztésében való közreműködés.

- Közreműködés a közművelődési minőségfejlesztés programjában – közművelődési szakemberek továbbképzése.

- Regionális és kistérségi közművelődési, kulturális és kreatív ipari informatikai adatbázisok működtetése, statisztikai adatszolgáltatás.

- Részvétel a régió jelentősebb kulturális rendezvényeinek szervezésében, nemzetközi kulturális kapcsolatoknak gondozásában.

- Az egész életen át tartó tanulást segítő programok, szolgáltatások fejlesztése.

Szekszárd, Békéscsaba, Szolnok, Tata, Bány, Kaposvár, Szombathely, Hódmezővásárhely, Eger, Nyíregyháza – ezek a megyei jogú városok nyertek támogatást az Agóra program kétfordulós pályázatán. Összesen 14,6 milliárd forintot osztottak szét közöttük, a pénzt közösségi és művelődési központok felújítására, fejlesztésére vagy építésére költhetik.

Békéscsaba: 1,71 milliárd Ft pályázati támogatásból megújul az Ifjúsági Ház és Általános Társaskör épülete.

Kaposvár: az 1,7 milliárdos pályázati támogatás lehetővé teszi a 30 éve épült korszerűtlen, leromlott állapotú Együd-Árpád Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény rekonstrukcióját és bővítését.

Szolnok: 1,73 milliárd Ft pályázati támogatásból az Aba-Novák Kulturális Központtal új organikus egészet alkotó Terminál jön létre (az igényelt összeghez képest Szolnok városa jut a legnagyobb támogatáshoz, a Terminál nevű központot három kistérség és hat település együttműködésével hozzák létre).

Szombathely: Agora Savaria néven új szellemi városközpont épül, mely a tervek szerint egy több mint 7200 négyzetméteres közösségi központ lesz. A pályázati forrás összege 1,46 milliárd Ft. *Hódmezővásárhely:* 1,19 milliárd Ft támogatással, egy többlépcsős városrehabilitációs program részeként a Petőfi Művelődési Központ felújítása és bővítése valósul meg. A felújítást, átalakítást követően Hódmezővásárhely Önkormányzatának célja továbbá a „Minden Nap Kultúra!” című helyi program elindítása.

Szekszárd: 1,71 milliárd Ft támogatással a Babits Mihály Művelődési Ház és Művészetek Háza multifunkcionális közösségi központtá alakítása a cél. A Művelődési Házban többfunkciós rendezvényteremmé alakítják a mozitermet, a színháztermet szintén

korszerűsítik, és lesznek új oktatótermek is, valamint átalakítják a Művészetek Házát. *Nyíregyháza:* a Váci Mihály Kulturális, Művészeti és Gyermekcentrum infrastrukturális fejlesztése és funkcióbővítése valósul meg 1,71 milliárd Ft pályázati támogatással. *Eger:* az 1,74 milliárd Ft pályázati támogatás révén az Egri Kulturális és Művészeti Központ új létesítménybe költözhethet. *Tatabánya:* a Vértesséki Agórája program keretében bővítik a közösségi feladatellátást, a képzési lehetőségeket, 1,58 milliárd Ft pályázati támogatásból.

A projektet a pályázó városoknak maximum 24 hónap alatt, de legkésőbb 2010. december 31-ig kell megvalósítani.

95
KÉK

sőbb 2010. december 31-ig kell megvalósítani.

Az Agóra Pólus program hazánk nagyvárosainak kiemelkedő közművelődési fejlesztését célozza meg.

A kétfordulós pályázat 910 800 000 forintos keretösszeggel került meghirdetésre 2008 májusában.

Pályázhatnak: Magyarország konvergencia régióiban található fejlesztési pólus és fejlesztési társaközpont városok önkormányzatai.

Nem pályázhatott Budapest és agglomerációja mint kiemelt fejlesztési pólus, valamint az Európa Kulturális Fővárosa 2010 címet viselő Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata.

A pályázati felhívás alapvető célja:

-A felsőoktatáshoz szorosan kapcsolódó forma a nem formális és az informális tanulást elősegítő infrastruktúra fejlesztésére irányul.

A pályázati felhívás átfogó célja: a fejlesztési pólusokban és társközpontokban egy-egy innovatív komplex szolgáltatásokat nyújtó, a felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó önkormányzati alapítású és fenntartású közművelődési intézmény az AGÓRA PÓLUS létrehozása.

Minden város pályázata alkalmazkodik a város pólus-tematikájához (mechatronika, nanotechnológia, élettudomány, orvostudomány, biológia-informatika,...).

Ezenkívül elsődlegesen célozza meg a helyi igényekhez igazodó közösségi szolgáltatások befogadását, valamint

közérthető módon mutatja be a térségi innováció eredményeit.

Az AGÓRA PÓLUS-intézményekben a látogatók interaktív módon ismerhetik meg a város felsőoktatásához és gazdaságához kötődő tudományterületeket.

A kétfordulós pályázat első fordulójának beadási időpontja: 2008. augusztus 29.

A II. forduló beadási határideje: 2009. augusztus 14.

A pályázat kötelezően megvalósítandó tevékenységi formái:

- Interaktív kiállítóter, kiállítóterek létrehozása a térségi eredmények bemutatására.

- Kreatív foglalkoztató terek a gyermek és ifjúsági korosztálynak.

Andragógia – új irányok

- Gyakorlati bemutatóterek, „jövő műhelyei” látványlaborok.

- Felsőoktatási képzési és tudományos disszeminációs aktivitásnak helyet adó terek kialakítása.

- Konferenciák befogadására alkalmas intézményi infrastruktúra kialakítása.

Továbbá:

- Közösségi alkalmakat kiszolgáló terek (szakkör, klubfoglalkozás) kialakítása,

- Legalább 15 munkaállomással szélessávú internet-kapcsolattal rendelkező terem kialakítása.

- E-Magyarország pont működtetésére alkalmas infrastruktúra biztosítása.

- Családbarát környezet kialakítását célzó fejlesztések.

- Kerékpár-tárolási lehetőség.

A pályázat keretében támogatható az AGÓRA PÓLUS létrehozásának érdekében a korábban már egyéb funkciókra használt vagy használatban lévő, illetve használaton kívüli épület, épületegység, mely a funkciók ellátásához szükséges korszerűsítésével, kibővítésével, átalakításával el lesz látva, valamint indokolt esetben új építésű beruházás, lehetőleg használaton kívüli vagy rosszul hasznosított telken. Az önkormányzat csak saját, illetve egyéb állami tulajdonban álló ingatlanon fejleszthet, melynek tulajdonosa és kezelője az építéshez és a projekt megvalósításához visszavonhatatlan, közokiratba foglalt beleegyezését adja.

A kétfordulós pályázatra a következő városok adták be pályázatukat:

Debrecen, Győr, Miskolc, Szeged, Székesfehérvár, Veszprém

Debrecenben AGÓRA Pólus néven monumentális természettudományi élményközpont épül a Botanikus Kert-

ben, a létesítmény Csillagvizsgálót, állat- és növénykertet és egy víz alatti bemutatótermet is magában foglal.

A kb. 2800 m²-es területen megépülő közművelődési intézmény kiemelkedő pontja a Tudomány Palotája.

Győrben elsősorban a járműipart bemutató egyedülálló interaktív múzeum épül.

Egy olyan szabadidőközpont jön létre, amelynek kiállított darabjait ki próbálhatják a látogatók.

A látványlabort és kreatív foglalkoztató teret is magában foglaló központ küldetése a műszaki, technikai ismeretterjesztés szórakoztatva, a felfedezés útján, a kreativitásra építve.

A központ fontos pályorientációs szerepet is betölt, kiegészítve a város új oktatási struktúráját. A továbbtanulás előtt álló általános és középiskolások figyelmét szeretnék ráirányítani a modern technikára épülő szakképzésre.

A kétszintes épület különlegességét adja, hogy egy konkrét motortípusra, a Wankel-motorra emlékeztet. Ide belépve minden korosztály talál önmagának megfelelő érdeklődési területet.

A győri Agóra fontos tartalmi eleme az a rugalmasan használható belső térrendszer, amely gyakorlati oktatások, speciális képzések, céges rendezvények, kisebb konferenciák, workshopok lebonyolítására alkalmas.

Az AGÓRA PÓLUS legfontosabb küldetése: Győr a közép-kelet-európai járműiparra specializálódott tudományos, oktatási, kulturális központtá kíván válni.

Miskolcon a beruházás helyszíne a jelenleg használaton kívüli egyetemi fűtőmű lesz.

Itt egy régi épületnek és környékének rehabilitációja is megvalósul majd a pályázat adta lehetőségekkel.

A Fűtőmű-Science Múzeum és Művészeti Központ fő tevékenysége a Miskolci Egyetemen oktatott tudományterületek, a régió ipartörténeti

öröksége, a kutatás, az oktatás és az innováció kerül meghatározásra az ember, a technika és a környezet harmas egységére építve.

Az új intézmény küldetése: tudományos, ismeretterjesztő médiumként meghatározó kultúrregionális szerepet töltsön be a közép- és kelet-európai mérnöki alkotások szintetizáló és összehasonlító értelmezése és társadalmi népszerűsítése érdekében.

A Múlt–Jelen–Jövő kultúrája eredményeinek bemutatása, valamint folyamatos igényfelkeltés a legkorszerűbb kiállítási technológia iránt.

A Science Múzeum a miskolci Egyetemhez kötődő tudomány- és ipari területek múltját, jelenét és jövőjét mutatja be oly módon, hogy a látogatók működő modelleken tekinthetik meg az egyes folyamatokat.

A Művészeti Központot nyitott intézményként képzelik el, ahol a hagyományos kulturális lehetőségek mellett interaktív és egészen új felfogású művészeti látásmód is teret kap.

- IMAX 3D Mozi és Rock-legendák csarnokának létesítése is szerepel a tervek között.

A projekt megvalósítása illeszkedik a „Miskolc a kulturális és turisztikai élmények városa” stratégiai programhoz.

A Science Múzeum interaktív tálata elsősorban az általános és középiskolás rétegekhez szól.

Az intézményt földrajzi elhelyezkedése alkalmassá teszi arra, hogy az avasi lakótelep számára közösségi térként szolgáljon, és befogadjon valamennyi típusú és nagy látogatószámú rendezvényt is.

Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata az AGÓRA PÓLUS-program keretében a Kálvária sugárút – Jósika utca – Gogol utca által határolt területen építi fel az új kulturális centrumot, a „Szegedi Csodák Palotáját”. A kb. 5300 négyzetméteres épületben helyet kap közművelődési intézményként a Százszorszép Gyermekeház, a hazánkban egyedülálló Informatika-Történeti Gyűjtemény, az Informatórium és a Pólus-Disszemi-

náció elnevezésű látványlabor is. A város széleskörű együttműködési rendszert alakított ki az új közművelődési intézmény megvalósítására. Az Informatika-Történeti Gyűjtemény megvalósítását – jelenlegi helyéről, az orosz laktanyából a belvárosba kerülését – a Neumann János Számítógéptudományi Társaság garantálja. Az egyedülálló gyűjtemény felöleli a hazai és nemzetközi, informatikai, számítástechnikai fejlődést reprezentáló eszközöket, valamint emléket állít majd a kiváló matematikusnak, Kalmár Lászlónak és munkatársainak.

Az élő-múzeumnak természetesen lesz mai része is, amely a jelenlegi nagy számítástechnikai cégek legújabb gépeit is bemutatja.

Eugéne Garfield 1953-ban a Columbia Egyetem könyvtár szakos diákjaként álmodta meg az

„Informatóriumot” – a Szegedi Egyetem együttműködésével megvalósuló látványos „jövőlaboratórium” a legkorszerűbb információs környezettel és legfrissebb technológiákkal fog dolgozni.

A Szegedi Biológiai Kutató Központ együttműködésével valósul meg a Multidiszciplináris biotechnológiai demonstrációs labor az intézmény keretein belül.

Az AGÓRA Pólus Kulturális Központban a Százszorszép Gyermekeház által jelenleg is ellátott közművelődési feladatok jelentik a komplex közművelődési intézmény alapját.

A jelenleg is ellátott feladatok az új épületben is helyet kapnak, valamint folyamatosan bővülnek:

- közösségfejlesztés, közösségek működtetése;
- országos, megyei, városi rendezvények szervezése;
- oktatáshoz kapcsolódó feladatok, pályaaorientáció, szakkörök, klubok működtetése;
- középiskolák kiállításainak megrendezése;

- családokat megcélzó programok szervezése, Játéksziget, nyári táborok működtetése.

- Az új funkciókkal kibővített közművelődési intézmény előreláthatóan 2011-től érdekes, hasznos, sokszínterű gyakorlati lehetőséget biztosít mind az andragógia, mind a pedagógia, illetve tanári szakos hallgatók számára.

A szegedi, 4 utcaszakaszzal határolt, belvároshoz közeli, jelenleg nem megfelelően hasznosított tömbbelsőben konferenciák megtartására is alkalmas, nagyon sok zöldfelülettel, parkkal szabadtéri agóraként is működő közösségi tér jön majd létre.

97
K É K

Székesfehérvár az Agóra Pólus-program keretén belül a Bórgyár felújítására pályázik. A bórgyár egyik épülete megmaradna, és mellette két új környezetbarát épület is létrejönne. Az így létrejövő közösségi tér alkalmas lenne arra, hogy kulturális rendezvények helyszíne legyen. A város olyan komplexumot szeretne létrehozni, mint a fővárosi Millenáris Park. A tervek szerint az épületnek műszaki ismeretterjesztési funkciója lesz majd. A létrejövő intézmény a műszaki és természettudományos területek iránti érdeklődés növelését segítené.

A város új közművelődési intézménye a bórgyár helyén épülne fel, annak egyik épületét megtartva. Emellett két új, környezetbarát, ún. passzív ház épülne.

Az így létrejövő közösségi tér alkalmassá válik arra, hogy – tehermentesítve a történelmi belvárost – kulturális rendezvények helyszíne legyen.

Az Agóra Pólus intézményében a látogatók interaktív módon ismerhetik meg a Székesfehérvár felsőoktatásához és gazdaságához szorosan kötődő tudományterületeket.

A tematikus ismeretterjesztés a pályaválasztás során is meghatározó tényezőként működhet, valamint növelheti a város munkaerő-piaci értékeit.

Veszprém a Művelődési Központ és Könyvtár intézményére nyújtott be fejlesztési támogatási igényt.

Az Agóra és az Agóra Pólus program 15 nagyvárost érint – Békéscsaba, Kaposvár, Szolnok, Szombathely, Hódmezővásárhely, Szekszárd, Nyíregyháza, Tatabánya, Eger, valamint Székesfehérvár, Szeged, Győr, Miskolc, Veszprém, és Debrecen. Ezek a sikeresen pályázó városok egy városépítő programon vehetnek részt, melynek során művelődési központok, ifjúsági házak épülnek át és újulnak meg, és egyes városok esetében új intézmények létesülnek. A beruházások nemcsak az adott városokra, hanem a környező településekre is nagy hatással lesznek. Fejlődik a város, fellendül a turizmus, az emberek szívesebben mozdulnak ki otthonról, ha tudják, hogy egy színvonalas he-

lyen, változatos programokon vehetnek részt. A TIOP által meghirdetett program célja, hogy csökkentse a kulturális és infrastrukturális különbségeket hazánk térségei között. Az Agóra ennek eleget tesz, hiszen nagy fellendüléssel lesz hazánk kulturális életére, és számtalan lehetőség nyílik meg az emberek számára. Az országot felölelő fejlesztés elősegíti a közoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás támogatását, valamint megteremti az élet-hosszig tartó tanuláshoz szükséges szintereket. Az Agórákban, Agóra pólusokban minden korosztály megtalálja a saját érdeklődési körének megfelelő elfoglaltságot.

Valamennyi fenntartó önkormányzat és a városok lakóinak felelőssége, hogy az elkövetkező évek óriási beruházásai fenntarthatóak, működőképesek legyenek, hiszen szükségünk van rájuk.

FORRÁSOK

Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Főosztály: Közművelődési Stratégia 2007–2013.

Németh János: *A közművelődés infrastrukturális és tartalom fejlesztése.*

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség – Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program
1.2.1. AGÓRA, Agóra Pólus Pályázati felhívása

Agóra Pólus Debrecen

www.eszaon.hu/regios/AgoraPólus

Agóra Pólus Interaktív kiállítási Központ – Győr

www.autopolis.hu

www.gyorinap.hu/index

epiteszforum.hu/node/11464

Agóra Pólus Székesfehérvár

www.szekesfehervar.hu

Agóra Pólus Miskolc

www.miskolc.hu

Agóra Pólus Szeged

www.szegedpólus.hu

Agóra Szekszárd

www.szekszard.hu

Agóra Tatabánya

www.tatabanya.hu

Agóra Kaposvár

www.kaposvar.hu

Agóra Békéscsaba

www.bekescsaba.hu

Agóra Szolnok

www.szolnok.hu

Agóra Szombathely

www.szombathely.hu

Agóra Nyíregyháza

www.nyiregyhaza.hu

Agóra Hódmezővásárhely

www.hodmezovasarhely.hu

Eger

www.eger.hu



Az elmúlt két évszázad, a modernitásnak is nevezett időszak szellemi forrásai a felvilágosodásban erednek. „A felvilágosodás az ember kilábalása a maga okozta kiskorúságából. Kiskorúság az arra való képtelenség, hogy valaki mások vezetése nélkül gondolkodjék. Magunk okozta ez a kiskorúság, ha oka nem értelmünk fogyatékoságában, hanem az abbéli elhatározás és bátorság hiányában van, hogy mások vezetése nélkül éljünk vele. Sapere aude! Merj a magad értelmére támaszkodni – ez tehát a felvilágosodás jelmondata.

Restség és gyávaság okozza, hogy az emberiség oly nagy része, habár a

kritériumok (mindenekelőtt az erkölcsi autonómia) érvényre jutását is szükségesnek tartja a kategorikus imperatívusz vezetése alatt. Csak így válhat alkalmassá az ember (a polgár) intellektuálisan és morálisan is a „cselekvés szabadságára”, csak így tud a *Bildung* eszméjét követve felemelkedni „önmaga fogalmához” – csak így képes kilábalni a maga teremtetten kiskorúságból. Azaz csak így válhat értelmes, felelősségteljes, méltósággal bíró tevékeny, autonóm lényé.

A felvilágosodás emancipatorikus programja lényegében kétszáz évig működőképesnek bizonyult, még akkor is, ha voltak olyan tendenciák,

Palcsó Mária

A lifelong learning-paradigma emberképe¹

99
K É K

természet már rég felszabadította az idegen vezetés alól (naturaliter maiorannes), szívesen kiskorú marad egész életében, s azt is, hogy másoknak oly könnyű ezek gyámjává feltolni magukat. Kiskorúnak lenni kényelmes” – e sorokkal kezdődik Kant *Válasz a kérdésre: mi a felvilágosodás?* című tanulmánya. [Kiemelés az eredetiben – P. M.] Később így folytatódik a gondolatmenet: „Az egyes embernek nagyon nehéz [...] a szinte természetévé vált kiskorúságból kivergődni. [...] Ám, hogy egy közösség váljék felvilágosodottá a maga erejéből, az sokkal inkább lehetséges, sőt, ha szabadságot engednek neki, majdnem elmaradhatatlan.”² Közismert, hogy Kant, a késő felvilágosodás felülmúlhatatlan gondolkodója nem csupán a rációt („az ész nyilvános használatát”) és a szabadságot tekintti a felvilágosodott ember legfontosabb jellemzőinek, de az erkölcsi

történések, amelyek megpróbálták degradálni vagy kijátszani, s a felvilágosodás megalapozta emberfelfogás is lényegében érvényben maradt. Ennek a programnak a jegyében jöttek létre és fejlődtek a tudomány diszciplínái, e program égisze alatt nyert mind nagyobb teret az emberiség életében a technika. A 20. század utolsó harmadában azonban nyilvánvalóvá vált, hogy olyan problémákkal is szembe kell néznünk, legfőként éppen a technológiai változások következtében, amelyek szintén kapcsolatba hozhatók a felvilágosodással (az emberi élet affektív dimenzióinak háttérbe szorítása, a globális problémák – és magának a globalizációnak a – megjelenése, a planetáris gazdasági-politikai-kulturális kettészakadás, a média térnyerése stb.). Ezeknek a problémáknak a megoldására számos teoretikus és gyakorlati, gazdasági-szociális-kulturális-tudományos stb. intencionált-

ságú válaszkísérlet született, amely hol affirmatív, hol elutasító módon viszonyult a modernitás komplex és tagadhatatlanul ellentmondásos problematikájához.

Az egyik jelentős problémacsoport – elsősorban a „nyugatias” berendezkedésű társadalmakban, mindenekelőtt Európában – a gazdasági-társadalmi fejlődés, a versenyképesség megtorpanásával függ össze. Kimerültek a természeti erőforrások, a foglalkoztathatóság korlátozottá vált (ám a dolgozó kevesek munkaideje és képzettsége megnőtt), a munkából kikerültek, illetve a munka világába egyáltalán be sem kapcsolódók száma

Andragógia – másképp

lőnböző megoldási módzatokon dolgozó kutatók, szakemberek, politikusok törekvései mintegy találkoztak a földrészünk (a felvilágosodás bölcsője) jövőjét érintő diskurzusokban. A javaslatok leginkább három fő irányból érkeztek: az ENSZ szakirányú szervezetei (esetünkben főleg az UNESCO) és a nemzetközi gazdasági szervezetek (mint pl. az OECD) felől, valamint az egyre inkább közösségi perspektívában gondolkodó európai intézményektől. Úgy tűnt/tűnik, hogy az egyetlen lehetséges kiút, a modernitás társadalmi-gazdasági-politikai kihívásaira adható egyetlen jó válasz az egész életen át tartó nevelés-oktatás-tanulás.

Az UNESCO szinte létrejötté óta szervezi felnőttképzéssel kapcsolatos tematikus nemzetközi összejöveteleit és 1949 óta világkonferenciáit (a legutolsó, amely fontos szerepet játszott a LLL, azaz az élethosszig tartó tanulás koncepciójának paradigmává válásában, 1997-ben Hamburgban volt; a találkozó fő üzenete: „A felnőttoktatás kulcs a huszonegyedik századhoz”), működteti ad-hoc bizottságait. A hatvanas évektől számos, az UNESCO égisze alatt zajló kutatás (különösen Ph. H. Coombs vizsgálódásai) oktatási világválságot diagnosztizált és prognosztizált – fő okai a kognitív társadalom kiépüléséből fakadó megnövekedett tudás- és képzettségigény, az intézményi, metodikai és eszközfeltételek, valamint a pénzügyi források elégtelensége, a tradicionális oktatási szemlélet rigiditása. (Ivan Illich a hetvenes években már egyenesen a társadalom deskolarizációjának szükségességéről beszélt.) Jóllehet a permanens nevelés koncepciója már a korábbi konferenciákon és tanácskozásokon felbukkant, az andragógiai szakirodalom Paul Lengrand 1970-es jelentésétől (*An Introduction to Lifelong Education*) számítja az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megszületését, s ez még akkor is így van, ha a

szóhasználatban még sokáig az oktatás, a nevelés, nem pedig a tanulás kifejezések társulnak a „lifelong” (vagy éppen a „recurrent” jelzőhöz). Igen fontos lépés volt az ún. Faure-bizottság tevékenysége is (beszámolóját 1972-ben publikálta az UNESCO *Learning to be* címmel), amely nem csupán azt hangsúlyozta, hogy mindenkinek joga van a tanuláshoz, de megfogalmazta a *tanuló társadalom* eszméjét is, melynek középpontjában az életét és személyiségét a tanulás révén szüntelenül gazdagító individuumban áll, aki ugyanakkor közösségének is kreatív tagja. „Minden embernek olyan helyzetbe kell kerülnie, hogy egész életén át tanulhasson. Az élethossziglani oktatás eszméje a tanuló társadalom sarokköve. Az élethossziglani fogalom érinti az oktatás minden szempontját, magában foglalva mindent, minthogy az egész lény több mint részeinek összessége. Nincs olyan, hogy valami elkülönült »folyamatos« része az oktatásnak, ami egyébként nem folyamatos. Más szóval az élethossziglani tanítás nem valamiféle oktatási rendszer, hanem alapelve, melyre az egész rendszer épül, és amely eszerint alapját képezi minden alkotórész fejlődésének”.³ A tényekkel számot vető, ugyanakkor mégis optimista hangvételű, árulkodó című – *Megtanulni létezni* – dokumentumban (de magában az idézett részletben is) karakterisztikusan jelenik meg a filozófiai-antropológiai indíttatás: törekvés az „új” (a „tanuló”) társadalom körülményeihez flexibilisen igazodó, a tömegtársadalom „sablonegyvedeitől” merőben különböző szubjektum fogalmának kialakítására.

1996-ban látott napvilágot az UNESCO által létrehívott Delors-bizottság jelentése (*The Treasure Within*; magyarul: *Oktatás – rejtett kincs*), amelyben megfogalmazódik az élethosszig tartó oktatás négy szimbolikus alappillére: megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni másokkal együtt élni és megtanulni élni. Az utolsó, némileg

drasztikusan emelkedett, kinyílt a gazdasági és szociokulturális olló, melyet a tradicionális intézményrendszer (lásd pl. iskola) rugalmatlansága, majd a digitális szakadék mélyülése is egyre szélesebbre nyitott. A bajokat tetőzte a migráció és a belőle fakadó sokféle probléma, a társadalmak mind nyilvánvalóbb előregedése, a szabadidőkérdés megoldatlansága – hogy csupán a témám szempontjából legfontosabb komponenseket említsem.

Európában mindez sajátos módon árnyalódott azáltal, hogy a II. világháború után mind határozottabban körvonalazódtak egy majdani egységes Európa kontúrjai. Egy olyan európai közösségé, amelynek nem csupán keleti és nyugati fele különbözik szinte minden szempontból egymástól, hanem az egyes „megarégiókon” belül is kardinálisak az eltérések. De Európa nem csupán cizellálta a problémákat, már-már „fókuszálta” is azokat: a kü-

meghökkenítő ajánlás egyértelműen az individuumot állítja a közép-pontba: „Megtanulni élni a személyiség kiteljesedését jelenti, azt, hogy a megszerzett autonómia, ítélőképesség és felelősségérzet birtokában egyre hatékonyabb cselekvésre vagyunk képesek. Ennek elérése érdekében az oktatásnak az egyén összes képességére támaszkodnia kell: az emlékezőtőre, a gondolkodására, az esztétikai érzékére, a fizikai adottságaira, a kommunikációs készségére stb.”⁴ E dokumentumban, mely meghatározó szerepet játszott a lifelong learning-konceptió áttörésében, már kiemelt szerepet kap a munka világa, de a munkavégzés itt még a gazdag emberi életnek csupán az egyik – bár nem lényegtelen – aspektusa. A Delors-jelentés emberképe egyértelműen aufklärista vonásokkal rendelkezik, éppen ezért nem tekinthető pusztán udvariassági gesztusnak, hogy többször is hivatkozik a Faure-bizottság megállapításaira.

Ugyancsak 1996-ban az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) oktatási miniszteri értekezlete útjára bocsátotta a *Lifelong Learning for All* (Élethosszig tartó tanulás mindenkinek) címet viselő programot.⁵ Lényegében ez a dokumentum emelte paradigmává az élethosszig tartó tanulás koncepcióját, egyúttal azonban új, a korábbinál szűkebb értelmezést is adott az elképzelésnek. Noha a program a LLL három alapvető célját (személyiségfejlődés, társadalmi kohézió, gazdasági növekedés) jelöli meg, a gazdasági-racionális megfontolások abszolút prioritással bírnak: a tanulás a társadalomban elfoglalt státusz, a szociális és gazdasági participáció legfontosabb transzmissziós ereje, amelynek alapvető rendeltetése, hogy elvezesse az embereket a munka világába, s minél tovább ott tartsa őket, illetve adott esetben segítséget nyújtson a visszatéréshez. E felfogás szerint a képzettség, a munkaerőpiacon hasznosítható tudás és kompetenciák, a tanulás legkü-

lönbözőbb formái iránti nyitottság adhatnak csak esélyt a szuverén életre. Ehhez azonban nem csupán a társadalmi-állami garanciák megteremtésére van szükség, hanem az egyén aktivitására, az önmaga és környezete iránti felelősség vállalására is.

Úgy vélem, ez a koncepció visszalépés a sokoldalú ember eszményétől az „egydimenziós” (H. Marcuse), önmagát pusztán a legitim munkához fűződő viszony révén definiáló emberkép felé (lásd „humán erőforrás”). Ezt a feltételezést talán az imént vizsgált dokumentumnál is határozottabban támasztja alá az OECD főtitkárának, D. J. Johnstonnak a véleménye, aki így fogalmaz a szervezet *Oktatáspolitikai elemzésében*, 2001-ben: „Köztudott, hogy a tudás és a különféle ismeretek (együttesen az »emberi erőforrás«) nélkül a gazdasági növekedés és a szociális fejlődés nem képzelhető el. Az oktatási és képzési rendszerek kiegészített szerepet játszanak az emberi erőforrások fejlesztésében. A munkaerőpiac által megkövetelt ismereteket ki kell egészíteni olyan ismeretekkel is, amelyek megerősítik a társadalom hálózatait, normáit és értékrendszereit (»társadalmi erőforrás«), s amelyek nélkülözhetetlenek a jól működő demokráciákban.”⁶

A hazai jog- és programalkotást, a politikai-tudományos-gyakorlati útirányokat meghatározó legjelentősebb európai uniós dokumentumok (a két fehér könyv és a Memorandum)⁷ lényegében az élethosszig tartó tanulás e szűkebb, a gazdasági-szociális problémák megoldására összpontosító, a társadalom és az egyén feladatait „korrektül” számba vevő – a szolidaritás, a multikulturalitás, az egyéni-családi boldogulás, a közösségi identitás stb. dimenzióit sem figyelmen kívül hagyó – koncepcióján nyugszanak; még a cselekvési programot operacionalizáló Memorandum sem tud többet mondani az emberi dimenzióról,

mint ezt: „A tudás társadalmának főszereplői maguk az emberek. A legfőbb értéket az az emberi képesség jelenti, ami tudást teremt, és annak hatékony és átgondolt felhasználását teszi lehetővé állandóan változó alapon. Ez a képesség csak akkor teljesíthető ki, ha az emberek szükségét érzik és képessé válnak arra, hogy saját kezükbe vegyék életüket: hogy aktív polgárokká váljanak.” [Kiemelés az eredetiben – P. M.] Ez a koncepció alapvetően *uniformizál* (annak ellenére, hogy igen érzékeny a hátrányos helyzetre és a szegregációra), *nivellál* (egyenértékű individuális atomok halmazaként kezeli a társadalmat), *redukál* (csak a tár-

101
K É K

sadalmi kvalifikáció szempontjaira figyel), és végső soron *dehumanizál* azáltal, hogy az ember „legfőbb értékének” az ember „tudásteremtő” és -alkalmazó képességét tekinti.

A kérdés mármost az, hogy miért tükröznek a mérvadó dokumentumok egy sajátságos kettősséget emberkonceptiójukban, miért jelenik meg egyfelől egy felvilágosodás ihlette, már-már filantróp felhangokkal kísért emberfelfogás, és miért válik dominánssá másfelől az imént elemzett nivelláló-redukáló, alapvetően pragmatikus emberkép. Csödöt mondott volna a felvilágosodás emancipatorikus projektje? Azt gondolom, ennek a mostani ambivalens helyzetnek alapvetően filozófiai okai vannak. A filozófiának (valamint a művészetnek és a vallásnak) mindenkor egyik legfőbb feladata volt valamiféle emberkép felvázolása, az ember lényegét érintő attribútumok kijelölése. A posztmodern

filozófia felvilágosodással szembeni totálisan elutasító attitűdjé következtében (a „nagy narratívák” helyettesítése sok, egyenrangú, referencia nélküli „kis elbeszéléssel”) ma nincs egy koherens, valamiféle „metanarratívába” ágyazott, konszenzuson alapuló emberkép, s ezen a problémán az ún. kognitív forradalom személyiséggel kapcsolatos eredményei sem tudnak változtatni. A 21. század emberének valódi portréja még nincsen megfestve – s ez alapvetően a filozófia felelőssége.

Talán nem tévedek, ha megkockázatom azt az állítást, hogy az egész életen át tartó tanulás „világhódító” koncepciója nem egyetlen paradigmában ölt testet, hanem több, egymással néha inkonzisztens viszonyban álló változatban, s ennek oka legfőként egy sematizmustól mentes, karakterisztikus, a posztindusztériális-planetarizálódó világ sajátzerűségeit is akceptáló, ám a felvilágosodás-modernitás tradícióira is építő emberfelfogás hiánya. Egy ilyen emberkép nélkül – amely talán ismertebbé, érthetőbbé, elfogadottabbá, és nota bene: szerethetőbbé tenné az LLL vízióját – a lifelong learning-paradigma csak a „világ varázstalanítását” (Max Weber) szorgálhatja.

Sapere aude!

JEGYZETEK

- 1 „Társadalom és gazdaság – új trendek és kihívások” c. tudományos konferencia, Baja, 2008
- 2 Immanuel Kant: Válasz a kérdésre: mi a felvilágosodás? In: *A vallás a pusztaság határain belül és más írások*. Gondolat Kiadó, 1974. 80–81.
- 3 Idézi Carolyn Medel-Anonuevo, Toshio Ohsako és Werner Mauch *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century* című tanulmányában. www.nepfoiskola.hu/mntlap/archiv/2001_2/ME_MBEV.htm-36k-
- 4 *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó–Magyar UNESCO Bizottság, Budapest, 1997. 81.
- 5 *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January, 1996, Paris, OECD.
- 6 *Education Policy Analysis*. (ed. D. J. Johnston) OECD, Paris, 2001. Idézi Zrinszky László *Tájékozódás, tanulás, tudás* című könyve 90. oldalán. (Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2007.)
- 7 *Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás*, 1993; *Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé*, 1996; *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*, 2000.

IRODALOM

- European Commission (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper. Brussels: Sec (2000). [Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.]
- Kant, Immanuel (1974): Válasz a kérdésre: mi a felvilágosodás? In: *A vallás a pusztaság határain belül és más írások*. Gondolat Kiadó. 80–89.
- Lifelong Learning for All*. (1996) Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January, Paris, OECD. [Élethosszig tartó tanulás mindenkinél.]
- Medel-Anonuevo, Carolyn–Ohsako, Toshio–Mauch, Werner: *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. www.nepfoiskola.hu/mntlap/archiv/2001_2/ME_MBEV.htm-36k-
- Oktatás – rejtett kincs*. (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest: Osiris Kiadó–Magyar UNESCO Bizottság.
- White Paper on growth, competitiveness, and employment – The challenges and ways forward into the 21st century*. COM(93) 700, Brussels, 1993. december 5. [Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás – a 21. század kihívása, azaz a jövő századba való átlépés útja.]
- White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. European Commission, 1996, Brussels. [Európai Bizottság: Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé (Fehér könyv). Budapest, 1996, Munkaügyi Minisztérium.]
- Zrinszky László (2007): *Tájékozódás, tanulás, tudás*. Budapest: Urbis Könyvkiadó.

„Ha a munka élvezet,
akkor az élet gyönyörű.
Ha a munka kötelesség,
akkor az élet rabság.”
(Maxim Gorkij)



„Munkanélküli vagyok. Ha az emberek többsége meghallja ezt a kijelentést, le-sajnáló tekintetével és részvétellel teli arcával csak egyre inkább azt tudatosítja bennünk, hogy igenis, erről mi tehetünk. Mert nem találunk állást. Mert biztosan nem keressük. Már hogy ne lehetne állást találni 30 évesen? Teszik fel a kérdést. A baj az, hogy valóban nem sikerül. Van, amikor évekig keressük a nekünk

hogy esélyem legyen az elhelyezkedésre. Ha felnőttképzőként találnék munkát, azt választanám feladatommul,

Berke Zsanett

Felnőttképzés a szándékok és a valóság tükrében¹

103
K É K

való állást, interjúról interjúra megyünk, és mégsem járunk sikerrel. Van, aki elmegy az első interjújára, és rögtön azt mondják neki, hogy »reggel kezdhetsz«. Ez szerencse kérdése, kiállásé, a meggyőzőerőé ... no meg a képzése, amivel rendelkezünk.”²

Második éve vagyok a Szegedi Tudományegyetem andragógus szakos hallgatója. Tanulmányaim befejezése után – ha a mesterképzést is elvégzem – andragógus, művelődésszervező, felnőttképzési szakember leszek. Az elhelyezkedés azonban várhatólag nem lesz egyszerű, hiszen a kultúra világát már így is sok népművelő, művelődésszervező, rendezvényszervező önzönlötte el, sőt, többen nem is voltak képesek a saját szakmájukban elhelyezkedni. A lehetséges pozíciók, állások régóta be vannak töltve. Ez volt az egyik indok, amiért érdeklődni kezdtem, milyen egyéb képzésben lenne érdemes részt vennem,

hogy felkészüljek arra, milyen képzéseket, átképzéseket lenne érdemes indítani, amivel valódi munkalehetőségekhez juttathatnám az embereket, és korszerű tudást nyújthatnék nekik, amit a mindennapjaikban és munkájuk során valóban hasznosíthatnak. Megpróbáltam elmélyedni annak vizsgálatában, hogy a képzések nyújtotta tudás, érték miként alkalmazható a gyakorlatban. A dolgozat fő témájához, a munkanélküliséghez hosszabb út vezetett. Először is egy tanórai előadás témájaként kaptam feladatul a társadalmi kirekesztettség és a szegénység értelmezését egy tanulmány feldolgozásán keresztül. Megpróbáltam kutatni a témában, és rengeteg anyagot leltem fel a mai Magyarországra vonatkozóan. Nagyon megfogott a téma, és világossá vált, hogy a szegénység egyik legfőbb eredője a munka elvesztése. Ha az ember nem képes pénzt keresni, egyre szegényebb lesz az át-

lagnál, ebből következik, hogy a társadalom egy része kirekeszti, a kudarcok miatt önmagába fordul. Az állás-interjúra már úgy megy el, nem is hiszi, hogy sikerülhet neki, belefásul, lelki egyensúlya felborul. Ezért nem képes beilleszkedni, így a társadalom más csoportjai is elfordulnak tőle.

Az itt szerzett tudást és anyagokat felhasználva tovább kutattam, és már kifejezetten a munkanélküliekkel, a munkát keresőkkel foglalkoztam. Feladatom az volt, hogy a hipotézisek pontosításához töltessek ki 10 emberrel egy kérdőívet, és a tapasztalatok alapján formáljak véleményt. Ennél a feladatnál is több kutatást végeztem a

nincs tisztában. Így van ez a munkanélkülieknél is, akik ennél még több nehézséggel küzdenek, hiszen nem képesek önmaguk tovább- vagy átképzésére. Ezáltal csökken a munkaerőpiacra jutási esélyük. Ezt a problémát szeretném dolgozatomban a felméréssel bizonyítani. A próbakérdésezést követően végül 100 emberrel tölttettem ki kérdőíveket, és e mikro-szociológiai felvétel alapján szeretnék következtéseket levonni a felnőttképzésre.

Véleményem szerint a képzések valóban nem a munkaerőpiacra készítene fel. Szeretném felhívni a figyelmet arra a tényre, hogy a legtöbb képzés nem ingyenes, lényegében számukra megfizethetetlen – hiszen nem rendelkeznek keresettel, amiből képesek lennének megfizetni a tudás árát. Mi lenne a megoldás?

Az „életen át tartó tanulás” kérdését tettem föl azért, hogy megismerjem a munkanélküliek témával kapcsolatos véleményét. Ezenkívül szeretném bemutatni az Európai Unió elvárásait a munkanélküliekkel és a kormánnyal kapcsolatban, azzal tehát, hogy az EU mit követel ezen a téren a tagországoiktól. Hogyan hajtják végre ezeket az ajánlásokat más országokban, és milyen tervei vannak hazánkban a munkanélküliség csökkentésével kapcsolatban?

Vizsgáltam a munkanélküliek felnőttképzéshez fűződő viszonyát, a képzésekben résztvevők arányát. Választ kerestem arra, miért nem választják megoldásként a továbbképzéseket? A közvélemény szerint – legalábbis amit az átlagember a legtöbbször emleget azon kívül, hogy drága – a kép-

zések rosszak, nem adnak megfelelő szintű tudást, és nem biztosítanak megfelelő elhelyezkedést. Vajon igaz-e ez? Miért ne jelenthetne megoldást a felnőttképzés a helyzet megoldására? Miért van tele a munkaügyi központ több éve munkát keresőkkel? Akik régóta itt vannak, valóban munkát keresnek? Vagy feketén dolgoznak, és mellette felveszik a munkanélküli járadékot? E kérdés megválaszolására, megoldására is kerestem példákat.

Dolgozatom további célja, hogy gondolkodásra, vitára serkentsem az olvasót arról, lát-e lehetőséget a munkanélküliség visszaszorítására a felnőttképzés eszközeivel, amit ki lehetne, sőt ki is kell használni. A probléma azonban ott kezdődik, hogy a munkanélküliek többsége nincs tisztában a felnőttképzés létevel, és főként bonyolult rendszerével, értékével. Szeretném megtalálni a választ egy egyszerű, ám annál fontosabb, jelentősebb kérdésre: mi az oka, hogy a munkanélküliek, akiknek talán a leginkább szükségük lenne rá, semmit nem tudnak az andragógiáról?

A kérdőívből azokat a területeket választottam ki a jelen tanulmányba, amelyek hipotézisemet igazolják.

A) Milyen képzésben és átképzésben vett részt? Ha igen, hol történt a képzés?

A dolgozat és a felnőttképzés szempontjából is fontos ez, hiszen a kutatás kezdete óta alapvető célom volt kideríteni, mennyire használják ki a munkanélküliek a képzések adta lehetőségeket. Szeretném bemutatni, hogy mennyi ember vett rész bármilyen képzésben, átképzésben, és meg-

1. táblázat. A nemek és az átképzések eloszlása

		Vett már részt átképzésben?		Összes
		Igen	Nem	
Neme	Nő	15	36	51
	Férfi	6	39	45
Összes		21	75	96

magyarországi és az Európai Uniók helyzetre vonatkozóan, hogy jobban belelássak az álláskereső helyzetébe, munkakeresésük motívumaiba. Vizsgálódásom szerint a 10 emberből 4 diplomával, 1 pedig felsőfokú végzettséggel rendelkezett. Miért nem talál ennyi diplomás, szakképesítéssel rendelkező ember állást? Ha pedig már több éve keres eredménytelenül, miért nem képzi át magát? Ezekre a kérdésekre a legtöbbször válasza az volt, hogy nincs megfelelő képzés, amit választhatnának, vagy legalábbis olyan, amely ingyenes lenne. Miért nem találnak megfelelő képzést, és miért nem elég rá a támogatás?

Dolgozatomban több – a munkanélküliséggel kapcsolatos – kérdésre szeretnék választ, megoldásokat találni.

A legnagyobb nehézséget abban látom, hogy a felnőttképzés értékével, rendszerével az emberek többsége

tudni, ha részt vett, akkor milyen legű képzéseken, és hol történt a képzés. Melyik képzésből volt a legtöbb, amiből megtudhatjuk, hogy mely területen van biztosan túlképzés, melyik képzésre nincs szükség jelenleg. Abból, hogy hol történt az átképzés, az egyén alkalmazkodási, mobilitási képességét tudjuk felmérni.

Látható, a kérdezettek közül mindössze 21 ember végzett valamilyen átképzést, továbbképzést. Ez a részvétel nagyon alacsony. Érdemes megfigyelnünk azt is, hogy a nők választásában jóval magasabb számban találunk átképzést, mint a férfiaknál. Ha a kínálatot tekintjük át, akkor igen sokszínű az eredmény. A 21 válaszoló közül 5 ember valamilyen eladói végzettséget szerzett az átképzések során. Találunk példát a ruházati, ABC-eladóra, de boltvezetési képzettséget nyújtó tanfolyamra is. Második helyen az ECDL-tanfolyamot említették (3 fő). Érthetetlennek tartom, miért ajánlanak olyan gyakran számítástechnikai tanfolyamokat a munkanélkülieknek, miért nem valami megfelelő szakmát adnak a kezükbe. Igaz, hogy ma már szükség van ezekre az informatikai ismeretekre, azonban ha nem rendelkezik az egyén valamilyen más szakmával, ami mellé felmutathatná, használhatóvá tehetné informatikai ismereteit, nincs értelme, hogy egy újabb tanúsítványt szerezzen. Kiemelve azokat a szakmákat, amelyek többször megjelentek még a felsorolásban, a gépkezelői továbbképzéseket (pl. CNC), a nyelvtanfolyamokat (angol) és a vendéglátóiparral kapcsolatos továbbképzéseket, mint szakács vagy épp a vendéglátóipari üzletező. 50%-uk Békéscsabán végezte a tanfolyamot.

B) Ha nem vett még részt átképzésben, annak mi volt az oka?

A válaszokból fontos következtetéseket szűrhetünk le a felnőttképzés számára, hiszen megismerhetjük a kér-

dezett munkanélküliek attitűdjét az átképzéssel kapcsolatban. Mit gondolnak az átképzésekről, mennyire tartják hasznosnak és szükségesnek a képzéseket? Az alábbi táblázatban összehasonlítható a különböző korosztályok vélekedése. Szükséges, hogy korcsoportonként ismerjük meg a véleményüket, és megtudjuk, mennyire vannak tisztában a lehetőségeikkel, illetve mennyire tartják fontosnak, hogy éljenek velük.

Beszédesnek tartom azt az adatot, amely a nagymértékű elutasítást szemlélteti. Ez legfeltűnőbbben a 18 és 24 év közötti korosztálynál látszik, ahol 18 emberből 12 azt nyilatkozta, nincs szüksége átképzésre, holott tény, hogy a munkaügyi központokban ott állnak ők is sorban, ami mégiscsak azt jelenti, hogy az eredeti végzettségükre nincs szükség a munkaerőpiacon. Azt gondolnánk, hogy ez a korosztály a leginkább nyitott az új ismeretek megszerzésére, az esetleges váltásra, azonban a vélemények nem ezt igazolják. A többi korcsoportnál is itt a

legmagasabb az elutasítás mértéke, pedig az átképzés megoldást jelenthetne a problémájukra. Ugyancsak kiemelkedik az a 16 válasz, ami arra utal, hogy nem volt eddig lehetőségük ilyen megoldást választani. Vajon hogyan lehetséges ez? Mik ennek az okai? Azt mindenképp fontos megemlítenünk, hogy bár a képzések egy része ingyenes – pontosabban a munkaügyi központ finanszírozza –, a legtöbb képzésnek egy adott százalékát a munkanélkülieknek kell finanszíroznia. Ez pedig nagy problémát okozhat, hiszen nincs jövedelmük, segélyekből tartják fenn magukat, esetleg a családjukat is. Pozitívumnak tekinthetjük

105
K É K

2. táblázat. A távolmaradás okai korcsoportos bontásban

	Ha nem vett még részt átképzésben, annak mi volt az oka?					Összes
	Nem volt rá szüksége	Nem volt rá lehetősége	Nem hallott róla	Nem tartotta szükségesnek	Egyéb	
18 és 24 életév közötti	12	1	1	2	2	18
25 és 30 életév közötti	6	5	1	1	0	13
31 és 40 életév közötti	9	6	1	2	1	19
41 és 50 életév közötti	9	2	2	1	2	16
51 fölötti	3	2	1	0	0	6
Összes	39	16	6	6	5	72

3. táblázat. A képzésekben való részvétel mennyiben járult hozzá a különböző korcsoportokban az elhelyezkedéshez

	Igen, mert a képzés keresett a piacon	Igen, mert a képzés magas szintű volt	Kevésbé, mert nem volt köze a szakterületemhez	Nem, mert nem volt rá szükségem	Nem, mert gyenge képzés volt	Összes
18 és 24 életév közötti	3	1	0	10	2	16
25 és 30 életév közötti	1	0	1	8	0	10
31 és 40 életév közötti	6	1	4	9	1	21
41 és 50 életév közötti	5	0	1	7	1	14
51 fölötti	0	1	2	3	0	6
Összes	15	3	8	37	4	67

azonban, hogy mindössze 6 olyan válaszadó akadt, aki nem hallott még az átképzésekről vagy a továbbképzésekről.

C) Hozzájárult-e elhelyezkedési lehetőségeihez a képzés(ek)ben való részvétel?

A válaszok nem csak az igeneket és nemeket jelzik, hanem azt is, mennyire járult hozzá a munkanélküliek elhelyezkedési lehetőségeihez a képzésekben való részvétel. A kérdésre felelve azonban nemcsak azok válaszoltak, akik valóban részt vettek az átképzéseken, hanem összesen 67-en.

106
KÉK

Valószínűleg félreértették a kérdést, többen jelezték, hogy úgy értelmezték, előzetes tanulmányaikra gondoltak az átképzések alatt, tehát az első szakma iskolán belül történő megszerzésére. Így a kapott válaszok ezekre a képzésekre is vonatkozhatnak.

Mint azt a 3. táblázat mutatja, a „nem volt rá szüksége” most is magas aránnyal szerepel a válaszok között. Jelentős azok száma is, akik hasznosnak találták a képzést, ami által keresettebbek lettek a munkaerőpiacon, vagy legalábbis ők úgy érzik, esélyeik az elhelyezkedésre növekedtek. Megfontolandó azonban, hogy csupán 3 ember találta magas szintűnek a képzést. Ezzel ellentétben 4 olyan válaszoló volt, aki nem volt elégedett vele, gyengének tartotta a képzés minőségét. Ez utal a képzések színvonalára, igaz, ezt a két lehetőséget kevés ember jelölte meg (összesen 7). Ha azt vesszük alapul, hogy először a kere-

Andragógia – másképp

settségre gondolnak a képzéssel kapcsolatban, és csak másodlagos számukra a képzés színvonala, akkor arra következtethetünk, hogy nem jelentett valódi érdekességet, és nem adott új tudást. Figyelemre méltó még az is, hogy 8 olyan embert találtam, aki ugyan elvégzett valamilyen képzést, azt azonban nem ítélte hasznosnak, mert úgy érezte, nincs köze ahhoz a szakterülethez, ahol a továbbiakban el szeretne helyezkedni.

D) Mit jelent Önnek a felnőttképzés?

Azért tartottam fontosnak a kérdés felvetését, mert általa információkat nyerhetünk arra vonatkozóan, hogy a munkanélküliek és az átlagember véleményét is megismerhetjük arról, mit is jelent számukra a felnőttképzés. Mint azt a 4. táblázat mutatja, négy válaszlehetőséget adtam, azonban itt is meghagytam az egyéb válaszadás lehetőségét. Érdemes megvizsgálni a legmagasabb befejezett végzettséghez kapcsolódó véleményeket. Őket – mint szakértőket – véleményformálóként kezeljük az értékelés során. Mivel a különböző végzettségűek várhatóan más-más ismeretekkel rendelkeznek, a felnőttképzés fogalma is mást és mást jelent számukra.

Nem tekinthetjük véletlennek, hogy a válaszolók fele a felnőttképzésen azt érti, azért tartja fontosnak,

mert segíti az elhelyezkedést. Ezzel szemben 18-an válaszolták, hogy tudásuk bővítését értik rajta, míg 15-en azt, hogy új ismeretek szerzését segíti elő. Figyelemre méltó azonban, hogy 90 válaszadó közül csupán 8 érezte úgy, hogy a képzéssel új, gyakorlati ismereteket, tapasztalatokat szerzett. Pedig a munkanélküliek számára lenne leginkább fontos, hogy a felnőttképzésen belül új, gyakorlatias, későbbi életükben és munkájuk során is felhasználható ismereteket szerezzenek, vagy előzetes gyakorlati tudásukat bővítsék, s ezáltal újbóli munkába állásuk könnyebb legyen. Ha a végzettségeket nézzük, érdekes különbségekre bukkanunk. A 8 általános, a szakmunkásképző és a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők esetében egyértelműen kiderül, hogy a felnőttképzés növeli az elhelyezkedési esélyeiket. A gimnáziumi érettséggel, illetve diplomával rendelkezők számára a felnőttképzés inkább egyfajta szellemi tőkét jelent. Ha az új ismeretek szerzését és a tudás bővítését választók számát összeadjuk, és szellemi tőkeként tekintünk rá, akkor egyedül ez az a 3 csoport, ahol a kapott szellemi tőke értéke magasabb, mint az elhelyezkedés lehetősége. De azt is megfigyelhetjük, hogy a már említett első 3 végzettség esetében magasabb arányban jelenik meg a gyakorlati ismeretek fejlesztésének igénye, mint a többinél. Másképp fogalmazva: a 8 általános, a szakmunkásképző és a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők jobban elvárják a felnőttképzéstől, hogy gyakorlatias ismereteket is

4. táblázat. A befejezett iskolai végzettség és a felnőttképzés jelentésének viszonya

Mi az Ön legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?	Mit jelent Önnek a felnőttképzés?					Összes
	Elősegíti az elhelyezkedést	Új ismeretek szerzése	Tudás bővítése	Gyakorlati ismeretek fejlesztése	Egyéb	
8 általános	6	0	1	2	1	10
Szakiskola vagy szakmunkásképző	24	8	9	2	1	44
Szakközépiskolai érettségi	7	2	2	2	0	13
Gimnáziumi érettségi	4	3	2	0	0	9
Főiskolai diploma vagy felsőfokú technikum	3	1	4	1	0	9
Egyetemi diploma	1	1	0	1	2	5
Összes	45	15	18	8	4	90

nyújtson. A válaszolók nemek szerinti megoszlása ugyancsak jellemző különbségeket ad: mindkét nem esetében az elhelyezkedés elősegítése állt az első helyen, azonban a nőknél ez magasabb arányban jelent meg. Közülük többen voltak, akik az ismeretek szerzését vagy épp a tudás bővítését jelölték meg, ezzel szemben a férfiaknál a tudás bővítése és a gyakorlati ismeretek fejlesztése az, ami leginkább a felnőttképzést fémjelzi.

E) Hasznosnak tartja-e az egész életen át tartó tanulást?

Arra voltam kíváncsi, hogy az általunk fontosnak tartott fogalmat, az egész életen át tartó tanulást ismerik-e a munkanélküliek. Hasznosnak tartják-e, hogy életük folyamán képezzék magukat? Az eredmények meglepőek. 62 ember válaszolta azt, hogy nagyon hasznosnak tartja az egész életen át tartó tanulást, és csak 26-an válaszolták, hogy kevésbé tartják fontosnak. Mindössze 5 válaszoló volt, aki tudása bővítését egyáltalán nem tartotta lényegesnek. Ez ellentétben áll azzal, amit a képzésekkel, átképzésekkel kapcsolatos válaszokban olvashatunk, hiszen mindössze 21 ember vállalkozott arra, hogy részt vegyen valamilyen képzésben, azt remélve, ezzel változtathat helyzetén. Ráadásul arra a kérdésre, hogy miért nem vett részt még átképzésben, a válaszolók több mint 60 százaléka írta azt, hogy eddig nem volt rá szüksége, vagy nem tartotta fontosnak. Lehetséges azonban az is, hogy a felajánlott képzési lehetőségek nem voltak számukra megfelelőek és elég vonzóak, ezért nem tartották hasznosnak. Mindezek

ismeretében – feltételezhetően – a kérdezettek egy jelentős része nincs tisztában azzal, hogy mennyire inaktív, hiszen az élethosszig tartó tanulás felvetése során váltig állítják, hogy ez mennyire fontos. Lehetséges azonban, hogy ismerősnek tűnt nekik a szlogen, hiszen ma már annyit foglalkoznak ezzel a kérdéssel, és ezt tartották helyes válasznak, anélkül, hogy tudnák, pontosan mit is jelent.

Az élethosszig tartó tanulás kérdését érdemes még mind a nem, mind pedig az életkor megoszlásában vizsgálnunk, hiszen a fiatalabbak más-hogy vélekednek arról, hogy mennyire hasznos ez számukra, mint a későbbi generációk. Ha a 31. életévtől kezdve nézzük, jellemző, hogy jóval magasabb azoknak az aránya, akik kevésbé tartják fontosnak az élethosszig tartó tanulást, ráadásul ettől az életkortól kezdődően érkeztek olyan válaszok, amelyek szerint egyáltalán nem lényeges. Leginkább a 31–50 év közöttiek esetében jellemző, hogy elutasító válaszokat adtak, mintegy 70–75 százalékos arányban mondták azt, hogy kevésbé vagy egyáltalán nem tartják fontosnak a Life Long Learning-et. Valószínűleg azért gondolják ezt, mert mint már említettem, sokan közülük több szakmával is rendelkeznek, és mivel még mindig munka nélkül vannak, feleslegesnek érzik akár az eddigi tanulmányaikat is. Érdemes az 5. táblázatot is elemezni, ami a nemek különböző válaszadásait mutatja be. Láthatjuk, sokkal több nő tartotta hasznosnak az életen át tartó tanulást, mint a férfiak. Ezzel szemben a férfiak többségének ez kevésbé vonzó lehetősé-

ség. Sőt, itt 4 olyan válaszadó is volt, aki egyáltalán nem tartotta hasznosnak. Érdemes még megemlítenünk a különböző végzettségűek véleményét, hiszen más-más tendenciákat mutatnak. Míg a gimnáziumi érettségivel, illetve diplomával rendelkezők esetében minimális arányban (1 személy) jelenik meg a negatív válasz, addig a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezőknél ez 1/3-ára növekszik. A 8 általános, a szakmunkásképző esetében viszont már a válaszolók majdnem fele gondolja úgy, hogy kevésbé, vagy épp egyáltalán nincs szüksége az egész életen át tartó tanulásra.

107
K É K

F) Ön szerint milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy tanulhasson, képezhesse magát?

Ezzel a kérdéssel szeretnék rámutatni arra, hogy vannak bizonyos feltételei annak, hogy valaki tanulhasson, önképzéséhez szükséges az, hogy legyen a megfelelő anyagi támogatottsága, legyen elfogadható, biztató családi háttere, elegendő szabadideje, folyamatos érdeklődése az információszerzésre, és az a perspektívája, hogy az adott képzés elhelyezkedési lehetőséget biztosít. Ezeket válaszlehetőségeként adtam meg arra a kérdésre, hogy milyen feltételekre van szüksége az egyénnek ahhoz, hogy képezhesse önmagát. Ezen kívül meghagytam az esetleges egyéb válaszlehetőséget is, hogy mennél differenciáltabban vizsgálhassam a szükséges feltételeket a tanuláshoz. Az „Egyéb”

5. táblázat. Mit gondolnak a különböző neműek a Life Long Learning-ről?

		Hasznosnak tartja az egész életen át tartó tanulást?				Összes
		Nagyon hasznosnak tartom	Kevésbé tartom hasznosnak	Egyáltalán nem tartom hasznosnak	Egyéb	
Nem	Nő	40	9	1	0	50
	Férfi	22	17	4	1	44
Összes		62	26	5	1	94

kategóriába azonban csak egy férfitől érkezett válasz – ő az előbbieken kívül nagyon fontosnak tartotta a megfelelő erősségű akaratot is. A válaszokat fontossági sorrendbe kellett állítani. Érdekes eredmények születtek. Az ötödik helyen, legkevésbé szükségesnek a megfelelő mennyiségű szabadidő meglétét írták. Ennél fontosabbnak tartották azt, hogy folyamatos érdeklődésük legyen az új információk, a tanulás iránt. Közepesen nagy jelentőséggel bír, hogy biztosítson elhelyezkedést, sokkal inkább azt tartották alapvetőnek, hogy legyen megfelelő családi háttérük a nyugodt tanuláshoz. A legelső, azaz legfontosabb helyen a megfelelő anyagi helyzet állt, ami szükséges ahhoz, hogy képezhessék magukat, ez az, ami döntően befolyásolhatja az egyén fejlesztését, ismeretei bővítését. A tanfolyamokat ingyenessé kellene tenni, elérhetővé valamennyi munkanélküli számára, mert véleményem szerint így válhat általánossá a felnőttkori tanulás értelme és haszna.

Összegzés

Leendő felnőttképzőként aggódva figyelem az egyre növekvő és mélyülő munkanélküliséget. A dolgozatban a felmérés egyes kérdéseinek elemzésével kerestem válaszokat az okokra, és esetleges megoldásokat, amelyekkel a válság csökkenthető lenne.

Vizsgáltam azt is, az álláskeresőknél milyen mértékben választják alternatívaként a továbbképzéseket. Az eredmények jelzik, hogy még nem általános a képzésekbe vetett bizalom. Ezt példázza, hogy a 100 megkérdezett

közül eddig mindössze 21 munkanélküli vett részt bármilyen átképzésben. Legtöbben azt jelölték meg az elutasítás okaként, hogy nem volt rá eddig szükségük. Mindezt annak fényében érdemes hangsúlyozni, hogy ezek az emberek most is munka nélkül vannak, mégsem tartják fontosnak, hogy továbbképezzék magukat.

A legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy az emberek többsége nincs tisztában a felnőttképzés értékével, rendszerével. Különösen így van ez a munkanélkülieknél, akik többszörös hátrányban vannak, hiszen nem képesek önmaguk tovább- vagy átképzésére. Ezáltal csökken a munkaerőpiacra jutásuk esélye is. Bár a munkaügyi központok kínálnak átképzéseket, ezek nem mindig fedik a valós igényeket, illetve a képzések tartalmát nem tudják elég vonzóvá tenni.

Az „életen át tartó tanulás” kérdését vizsgáltam főként. Azt, hogy mit gondol erről egy munkanélküli. Az eredmények megleptek. Paradox módon 62 ember válaszolta azt, hogy nagyon hasznosnak tartja az egész életen át tartó tanulást. Ez ellentétben áll azzal, amit a képzésekkel, átképzésekkel kapcsolatosan válaszoltak, hiszen a 100 fős mintának mintegy ötöde volt eddig valamilyen képzésben. Mindezek ismeretében igazolódott a feltételezésem, a kérdezettek egy jelentős része nincs tisztában azzal, hogy saját életükben a rendszeres tanulást részben motivációs, részben anyagi okokra hivatkozva még nem valósítják meg – bár az élethosszig tartó tanulás felvetésekor váltig állítják annak szükségességét.

Megerősödött az a szándékom, hogy bebizonyítsam: a munkanélküliség számának visszaszorítására a felnőttképzés eszköz lehet, amit ki kellene

használni. Minőségi, munkaerőpiacra orientált képzéseket kellene nyújtani azért, hogy a piac minden szereplője elégedett lehessen, és a tanulás, a tudás öröme általános értékévé váljon.

JEGYZETEK

- 1 A Szerző a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének hallgatója. Eredeti TDK dolgozata egy mikro közvélemény-kutatás volt munkanélküliek körében. Ennek részleteit mutatjuk be összeállításunkban.
- 2 Egy kérdezett munkanélküli szavai.

IRODALOM

- Bánfalvy Csaba (1989): *A munkanélküliség*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Fóti János–Lakatos Miklós (2004): *Foglalkoztatottság és munkanélküliség (információk a magyarországi censusok eredményeiből). A foglalkoztatottak jobb jellemzői*. Budapest: OFA.
- Héra Gábor–Ligeti György (2005): *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Karriertervezés és -menedzselés (2006). Kecskemét: Kecskeméti Főiskola.
- Kraiciné dr. Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Smith, Eliot R.–Mackie, Diane M. (2004): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/tabl2_01_06i.html
- http://farm1.static.flickr.com/95/272829684_b371845117.jpg
- http://whitneymcd7.files.wordpress.com/2008/03/job_000.jpg
- www.europarl.europa.eu
- www.telmieurope.org
- www.szmm.gov.hu
- www.oroshaza.lap.hu
- http://www.oroshaza.hu/kozerdeku/hirek/ujsag?newsfw2_id=26690&newsfw2_action

Az Európai Unió határai mentén kialakuló vagy már működő felnőttképzési együttműködések és kezdeményezések vizsgálata napjainkra azért vált szükségessé, mert a kialakult manifest és latens együttműködési formák a felnőttképzés euroregionális szerepének kialakulását segítik elő. Az euroharmonizációs folyamatok fejlesztése érdekében fontos ismernünk a felzárkózás stratégiáit, az együttműködésben részt vevő intézmények problémáit és az ezek megoldásához hozzásegítő taktikákat, valamint a már bevált gyakorlatokat.

Ma már a szakképzés, a munkaerőpiaci képzés egyre nagyobb szerepet

határ egyrészt elválasztja, de az esetek többségében össze is köti a két térséget.

E régiók lakossága sok helyütt egyes nemzetiségű. Európa-szerte jellemző, hogy a határ két oldala történeti, kulturális és gazdasági vonatkozásban is rokonságot mutat. A határ menti térségek közös történelmük, kultúrájuk, hagyományaik, település-szerkezetük és lakosságuk összetétele révén sajátos átmenetet jelenthetnek: egyszerre két országhoz kötődnek, függnek saját centrumuktól, de kapcsolatot tartanak fenn a határ másik oldalán fekvő településekkel is.¹

Az Európai Unió a nyolcvanas évek közepétől szorgalmazza és támogatja

Edelényi Adél

Felnőttképzési kezdeményezések az Európai Unió határvidékein

109
K É K

játszik a transznacionális kapcsolatokban is, hiszen egy ország gazdaságának fejlettségét az oktatás színvonala és sokszínűsége döntő mértékben befolyásolja. Az országok közötti együttműködések és tapasztalatcserék ezt nagymértékben elősegítik.

A gazdaság szerkezetének napjainkban is zajló változásai a határok két oldalán fekvő régiókban szükségessé teszik az átképzési és továbbképzési rendszerek módszertani adaptációját és átadását, egyes területeken az intézmények működésének összehangolását. Ehhez figyelembe kell venni egymás adottságait, az oktatási bázisok jellegét, sajátosságait, különbözőségeit és közös pontjait.

A határ menti térségek több szempontból is specifikus helyzetben vannak: egy ország határán, illetve egy másik ország közvetlen közelében helyezkednek el. A két ország közt húzódó – az unión belül mára jelképes – állam-

a határon átnyúló együttműködéseket, elsősorban a fejlődésben leszádadt térségek felzárkóztatása céljából. Ennek egyik példája az Európai Régiók Gyűlése baseli nyilatkozata, mely szerint „[a] közös határokkal rendelkező régióknak, a vonatkozó állami szabályozással és a nemzetközi joggal összhangban, elő kell segíteniük a határ menti együttműködést”.²

Az országok közötti kapcsolatok érzékeny és aktív térségei az országhatár mentén elhelyezkedő területek. Érzékenyek mindenféle akcióra a szomszédos országgal szemben, hiszen a történelem során a konfliktusok elsőként itt jelentkeztek, sok esetben területük és egyben a lakosságuk is megcsorbult, vagy éppen átkerült a másik országhoz. A közösségek, a települések gazdasági és társadalmi terei így szétszakadtak, és csak keservesen szerveződhetek mássá. Mindezt akadályozta a hosszú kitaszítottság, a zártság pá-

rosult peremhelyzet, ami a periferikus térségek minden elképzelhető ismervének megjelenésével járt együtt.

A határ menti térségek ugyanakkor az országok kapcsolatainak közvetítői is. Itt a szomszéd hatása, annak léte természetes, szokásai megismerhetők, intézményei befoghatók, a határmentiség hátrányai viszont esetleg naponta érzékelhetők. Ezekben a zónákban a kapcsolatok élénkülésével a gazdaság is megpezdül, hiszen növekszik az átjárás, az új értékek és minták adaptálása állandó, de azok terjesztése is innen indulhat meg az ország más részei felé.³

110 KÉK

A határ két oldalán megfigyelhető területi különbségek a munkaerő képzettségének eltéréseiből is adódhatnak, a területi egységek felzárkózását tehát nagyban segíti a népesség képzettségének, ismereteinek kiszélesítése, hiszen így részben az adaptációs, részben pedig az innovációs képesség is növelhető.⁴

Mindezekből következően a határ menti együttműködés az Európai Unió egyik kiemelt működési területe, főleg a gazdasági és a szociális összetartás erősítése céljából. Az egyes régiók eltérő fejlettségi szintjét idővel csökkenteni kell. Az Európai Unió törekvései között központi helyet foglalnak el a határterületek fejlesztésére vonatkozó intézkedések, a nekik nyújtott támogatások (pl. a munkaerő-piaci képzés területén), melyek a közelmúltban például az INTERREG- és a Phare CBC-programok segítségével valósultak meg. Jelenleg az INTERREG-

Andragógia – másképp

kezdeményezések két különböző formája is támogatja a szomszédos tagországok közötti képzési együttműködéseket: „Határ menti együttműködések”-program keretében a határon átnyúló emberi erőforrás fejlesztést, a „Transznacionális együttműködések”-program keretében pedig a területi integrációt elősegítő kulturális örökség védelmét és a közös képzéseket támogatja az unió. Európa 13 makrotérségében az ilyen típusú fejlesztések 2013-ig valósulnak meg.⁵

A Grundtvig CBCnet-program elsődleges célja pedig kimondottan az volt, hogy kapcsolatot teremtsen olyan felnőttképzéssel foglalkozó intézmények között, amelyek az Európai Unió külső vagy belső határain határokon átvelő képzést folytatnak, vagy a jövőben ilyen irányú munkát terveznek.

A képzési rendszerek eltérő jellege, a foglalkoztatási szerkezet különbségei ellenére is több területen adottak a feltételek a kooperációra, az eltérő adottságok kölcsönös kihasználására. A képzési rendszerek az egyes régiókban eltérő jellegűek, azonban éppen ezek a különbségek lehetnek serkentői a megindult oktatási együttműködések kiteljesítésének.⁶

Az Európai Tanács 2000 márciusában, Lisszabonban tartott tanácskozásán alapvető célként határozta meg, hogy az unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdasági terévé váljon, amely képes több és jobb munkahellyel, valamint nagyobb szociális összetartással tartós gazdasági növekedést elérni. A stratégia megvalósításának motorját az élet-hosszig tartó tanulásban határozták meg, mely hozzájárul a foglalkoztatottság növeléséhez, az egyének szociális helyzetének javításához és személyes fejlődéséhez. A megújult szakképzési politika jegyében a Socrates- és a Leonardo da Vinci-programokat összevonták, és elemeik beépültek az új

„Egész életen át tartó tanulás”-programba (2007–2013).

A program a felnőttoktatás helyét és szerepét is újszerűen közelíti meg, a szakképzés mellett megjelennek a felnőttneveléssel (magtartás-formálással), szemléletváltással kapcsolatos gondolatok. Így – az informális képzési területek (tanulási lehetőségek) formájában – a kultúra és művelődés területe is beépül a felnőttnevelésbe. Míg korábban a szabadidő eltöltésének különféle módjai, a műveltség bővítése teljesen elkülönült a felnőttképzéstől, mára az unió a kultúrát úgy értelmezi, mint az emberi élet teljességét átszövő minta- és normarendszert, mely biztosítja, hogy az egyén a társadalom kompetens részévé váljon (holisztikus személyiségfejlesztés).

Újjonnan értelmezett szerepének megfelelően a kultúra hozzájárul a gazdaság és foglalkoztatás fenntartható növekedéséhez, és erősíti a társadalmi kohéziót. Részét képezi a humán erőforrás-fejlesztés, mely kompetencia-fejlesztést jelent az egész életen át tartó tanulás eszközeivel, beletartozik a kulturális szegénység felszámolása, a munkaerőpiacra való belépés és visszajutás lehetőségének segítése, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése a kulturális és oktatási javakhoz való egyenlő hozzáférés révén, ezzel a társadalmi kohézió erősítése, továbbá a társadalmi aktivitás növelése a hátrányos helyzetű vidékeken, ezzel a hosszú távon fenntartható társadalom és gazdaság megteremtése.

A felnőttképzési politika szemléletváltása kapcsán előtérbe kerültek a transznacionális képzések és ezek koordinálása, fejlesztése. Ezek az intézmények speciális helyzetben vannak, hiszen más-más az adott képzési rendszerbe való bejutás volta, a végzettségek egymással nehezen összehasonlíthatóak, emellett jellemző lehet a nyelvek vagy kulturális értékek különbözősége, illetve az eltérő történelmi fejlődés. E képzések célja az Európa államai között meglévő gazdasági és kulturális

korlátok megszüntetése, a határvidékek kulturális és mentális integrációja.⁷

A már megvalósult transznacionális képzéseket négy kategóriába lehet sorolni:

1. Ismerkedés a szomszédos állammal

A nemzetközi regionális együttműködések alap gondolata az, hogy alulról, a helyi, közösségi autonómiák megerősítéséből kiindulva, az államok belső regionális struktúráinak aktivitásán keresztül, ezek határokon is átnyúló hatékony működésében keresi a megoldást.⁸ Ez azért is fontos, hiszen az államok húzzák meg a határokat mint identitásuk alapját és önállóságuk szimbólumát, ugyanakkor az egyének arra törekcszenek, hogy olyan átjárásokat, összeköttetéseket teremtsenek, amelyek átnyúlnak ezeken a határokon. Ezeken a peremvidékeken mindennapi kihívás az etnikai, kulturális és nyelvi sokféleség.⁹

A határokon átnyúló kapcsolatok a szomszéd iránti kíváncsisággal, érdeklődéssel kezdődnek, amikor a helyi képzési intézmények a szomszédos országba látogatásokat szerveznek, legtöbbször kulturális vagy szociális háttérrel (színház, koncert, múzeum, kiállítás látogatása vagy egyéb kulturális program). Jellemző erre a szintre a kapcsolatok egyoldalúsága: a tevékenységek egy bizonyos eseményre vonatkoznak, és az időtartam is behatárolt. Az érdeklődést rendszerint a régió aktív személyiségei váltják ki, vagy a szomszéd államhoz fűződő személyes kapcsolatok generálják.¹⁰

A testvérvárosi kapcsolatok is alkalmasak a határ menti együttműködések kiszélesítésére, természetesen itt a térbeli közelség elve szerint hasonló nagyságrendű és funkciójú településekről van szó. Ilyenkor véletlenszerű találkozások, presztízs-szemponatok, modern kori lakosságcsere ismeretében kialakult eredetkutatás indukálhatnak lakossági kulturális kapcsolatokat. A közművelődés intézményeinek konferenciái, fesztiváljai, jeles napjai is át-

Andragógia – másképp

nyúlhatnak a határon túlra, de ilyenkor az együttműködésben több a spontaneitás, mint a tudatosság.¹¹

A felnőttnevelés három nagy területe közül ezeket az együttműködéseket az informális tanulás lehetőségei közé sorolhatjuk, hiszen a napi élettevékenység keretében történő, nem feltétlenül tudatos, jelentős arányban indirekt tanulási tevékenységről van szó.

2. Személyes és szakmai lehetőségek bővítése a szomszédos államban

Az egyén szintjén a határ elsősorban életmódot, életkörülményeket és lehetőségeket befolyásoló tényezőként jelentkezik. Ez a jelenség konkrétan abban nyilvánul meg, hogy nincs alternatíva a munkaerőpiacon, sőt, többnyire jelentős a munkanélküliség; kialakul az ingázás kényszere; a szellemi foglalkozású egyén egy intézményhez kötődhet csak; a foglalkozási szerkezet így nem gazdagodik.¹²

A múltban a cseremodellek tették lehetővé a határ két oldalán élő népcsoportok közötti kapcsolattartást: a határok két oldalán élő kultúrák a fiatalok kölcsönös kicserélésén keresztül tették magukat képessé az egymással való érintkezésre. Az egyénnek már gyermekkorban lehetősége volt arra, hogy a szomszédos népcsoport nyelvét elsajátítsa, és kultúráját megismerje azáltal, hogy nyaranta hosszabb időt töltött közöttük (pl. német–svájci, francia–svájci, német–cseh, magyar–német kapcsolatok). Ezzel lehetővé vált a gazdasági együttműködés a két népcsoport között, mivel ennek nem voltak nyelvi akadályai.¹³

A második szinten már jellemzőek az olyan képzési ajánlatok, amelyek egy határrégió speciális szükségleteiből adódnak, pl. nyelvi kurzusok, melyeknek célja a szomszédos állam nyelvének elsajátítása, vagy általános képzések, tematikusan összeállított képzési rendezvények (tanfolyamok, előadás-sorozatok a szomszéd törté-

nelméről, kultúrájáról, hétköznapijairól, néprajzáról, jogszabályairól stb.). A képzési ajánlatok egyoldalúak, de már hosszabb időtartamra tervezik őket. Cél az, hogy a tanulók olyan helyzetbe kerüljenek, amelynek segítségével a szomszédos államban képzettséghez nem kötött munkát tudnak vállalni.¹⁴

A felnőttnevelés három nagy területe közül ezeket az együttműködéseket a nonformális képzések közé soroljuk, mivel tervszerű, nem kifejezetten tanulási célzatú, de jelentős tanulási elemet tartalmazó tevékenység keretében végzett tanulásról van

111
K É K

szó, mely általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal.

3. Határokon átnyúló projekt-együttműködések

Az előző két szinthez képest már átgondoltabb, szervezettebb és hosszabb távú tanfolyamok szerveződnek ezen a fokon. A képzések vegyes csoportokból állnak, melyek a határ mindkét oldaláról érkező résztvevőkkel és vegyes tanári gárdával valósulnak meg. Jellemzőik, hogy a csoportok kétnyelvűek, intenzív és kölcsönös kapcsolat jön létre a személyek között, és a kínálatot hosszabb időtartamra állítják össze.

Rendszerint közös szakmai és továbbképző tanfolyamokról van szó. A felnőttképző intézmények a határ mindkét oldalán általában egy projekt erejéig dolgoznak együtt, pl. bizonyos szakemberek képzésében. A résztvevők olyan végzettséget kapnak, amely

mindkét ország munkaerőpiacán elfogadott. Ezt a fokot az együttműködő intézmények menedzsmentjének intenzív kapcsolata jellemzi, de még nincs tartós, projektől független intézményi kapcsolat.¹⁵

Sok helyütt a népfőiskolák regionális szerepköre a határ menti együttműködésre is kiterjed, és a közös képzésekben (szemináriumok, szimpóziumok, tanfolyamok) ott a kapcsolat kiszélesítésének szándéka.

A felnőttnevelés három nagy területe közül ezeket az együttműködéseket a formális képzések közé soroljuk, hiszen szervezett és strukturált környezetben történő tanulásról van szó, mely a

Andragógia – másképp

4. Intézményi kooperációk és határokon átnyúló képzési intézmények

A nyolcvanas évek második feléig a határok mentén fekvő települések szinte minden szempontból hátrányos helyzetűek voltak. Mára az uniós partnerekhez korlátlan az átjárás. Ez a folyamat a munkaerő mozgását ösztönzi, melynek dinamikusabbá válásához nélkülözhetetlen a képzettségek elfogadása, harmonizálása mindkét országban. Az államhatárok átjárhatósága így más szerepet ad a határ menti településeknek, és új lehetőségeket az ott élő lakosságnak.

A kilencvenes évek elejétől nagy fellendülés következett be a határ menti oktatási együttműködésekben Európában. Magyarországon ez a folyamat eleinte csak a nyugati határ közelében volt megfigyelhető. E kezdeményezések túlnyomó része azonban esetleges volt, személyes kapcsolatokon, véletleneken alapult, és nem tudott intézményesülni. Még ma is nehezíti az együttműködést a képzési rendszerek eltérése, illetve az iskolák autonómiájának különböző foka az egyes országokban. Mindez bizonytalanná teszi a kapcsolatok jövőjét.¹⁶

Nyugat-Európában viszont számos példa van a határok közelében megvalósuló közös képzésekre. Az itt tárgyalt szinten e felnőttképzési formák fő jellemzője a tartós intézményi kooperáció, amely megvalósulhat egy önállóan alapított intézmény formájában, melyet a felek közösen működtetnek. Speciális változata, amikor a felnőttképző intézmény a szomszédos államban leányvállalatot vagy kihelyezett intézményt alapít. Ennek célja, hogy a saját országban már bevált képzési programokat a határ túloldalán is felkínálja.

Az első és második fok olyan képzési tevékenységeket jelöl, amelyek a határ menti elhelyezkedés különleges helyzetéből erednek és alapvetően egyoldalú irányultságot mutatnak. A harmadik és negyedik fokon már tényleges határokon átnyúló együttműködésekről van szó kölcsönös kapcsolattartással, személyi és intézményi cserékkel.¹⁷

Jó gyakorlat: a Torne-völgy felnőttképzése

A határ mentén fekvő települések sorát, a lakosság életének minőségét alapvetően befolyásolja a határ minősége. Ahol a határok átjárhatóságának következtében az államhatár összekötő jellege erősödik meg, ott a helyi fejlesztés nagymértékben építhet új térségi együttműködésekre. Ahol azonban a határok elválasztó jellege marad erősebb, ott a jövőben is a periféria-jelleg megmaradására van nagyobb esély.¹⁸

Jó és bevált gyakorlatokra a skandináv államokból hozhatunk példát. A svéd Nordkalotten és a finn lappföldi tartomány a két ország legészakabbra fekvő területei, a régió legnagyobb része az északi sarkkörtől északra terül el. Történelmi örökségként a térségben több nemzetiség él (svéd, finn, lapp és norvég). Lappföld a svéd–orosz háborúig, a 19. század elejéig svéd tartomány volt, majd – önálló nagyherceg-

tudás megszerzését igazoló hivatalos elismeréssel, bizonyítvánnyal zárul.

1. táblázat. A határokon átnyúló képzések modelljei és formái

	1. fok	2. fok	3. fok	4. fok
A tevékenység formája	egyoldalú	egyoldalú	kölcsönös	kölcsönös
A tevékenység tartalma	egyszeri	meghatározott időre	meghatározott időre	martós
Az együttműködés formája	alkalomtól függ	eseti	projekthez kötött	intézményi

2. táblázat. A felnőttképzési formák különbségei a két országban

Tevékenység	Finnország	Svédország
Iskolarendszerhez kapcsolódó felnőttképzés	Technikumi iskolák, nyári egyetemek	Alapiskolák felnőtteknek Nemzeti iskolák
Munkaerő-piaci képzés	Népfőiskolák, felnőttképző központok	Helyhatósági felnőttiskolák
Általános képzés – nonformális tanulás	Népfőiskolák, tanulóközpontok	Népfőiskolák, tanulóköri
Célcsoportok képzése	3 népfőiskola fogyatékosok számára	Népfőiskolák fogyatékosoknak, tanulási nehézségekkel küzdők, bevándorlók számára
A felnőttképzés egyéb területei	Nemzeti és regionális intézmények	Tanulóköri

ségeként – az Orosz Birodalom része lett, melyből létrejött Finnország. A Dél-Lappföld két részre oszlott – egy svéd nyugati részre és egy finn keleti részre –, de területei átnyúlnak Norvégiába és Oroszországba is. A folyamat eredményeként a svédek 3%-a lakik Nordkalottenben, míg a finnek 3,6%-a Lappföldön. A határ mindkét oldalán nagyon alacsony a népsűrűség. A lakosság főként városokban, turistaközpontokban él, ahol magas a munkahelyek száma, de a munkanélküliségi ráta itt magasabb, mint az országok egyéb pontjain. A két területet a Torne folyó választja el, és az EU-csatlakozásig semmilyen kapcsolat nem volt közöttük.¹⁹

A két ország oktatási rendszere hasonló: a kötelező alapfokú oktatás 9, a középiskola 3 évig tart. Svédországban nincs szakképző iskola, a középiskola magában foglalja a szakképzést is, míg Finnországban az alapiskola után középiskola vagy szakképző iskola választható.²⁰

Az utóbbi években sokat tettek a képzések összehangolásáért a két országban a szakképzés és az általános képzés területein.

A Torne-völgy legnagyobb felnőttképzési intézménye az 1970-ben alapított Északi-sarkvidéki Alapítvány a szakképzésért. Határokon átnyúló szakképzéseket és továbbképzéseket kínál. Megbízói a svéd, a finn és a norvég munkaerő-piaci hatóságok. Székhelye a svédországi Övertornea, mely közvetlenül a finn határnál fekszik. Az intézmény 4 szakképzésben kínál kurzusokat.²¹

A Nordkalotten Kutató- és Kulturális Központ szintén Övertornea városában működik. A Torne-völgy finn lakosságának kultúráját kutatják, és a témához kapcsolódó anyagokból könyvtárat működtetnek. A könyvtár kulturális programokat is szervez, és társadalmi találkozások színhelye, tehát a nonformális tanulásra nyújt lehetőséget.²²

További fontos felnőttképzési intézmények a svédországi Haparanda ha-

tárvárosában a Svéd-Finn Népfőiskola és a Tornedaleni Népfőiskola Övertorneában. A következő témakörökben kínálnak kurzusokat: elektronikus adatfeldolgozás, számítartechológia, információtechnológia, kézművesség, ökológia, művészet, nyelvek, színház és dráma, turizmus és környezetvédelem.²³

A lappföldi négy népfőiskola között a Torne-völgyben, a határhoz közel található. Jellemzőjük, hogy külső piaci szolgáltatóknak adnak képzési megbízásokat, alapképzést kínálnak fiataloknak a szabadidős foglalkozások területén, és szakképesítést a különböző segítő munkák területén (pl. ifjúságsegítő, gyermeksegítő, családsegítő).

Ma már közösen fenntartott intézményekre is van példa. A határokon átnyúló együttműködés a hetvenes évekre nyúlik vissza. Az Eurocity Aláscentrum a Haparanda és Tornio (finn-svéd városok) közötti munkaerő-piaci együttműködés intézménye. A határ mindkét oldaláról rendelkeznek információkkal álláskereső számára, egyrészt a szabad munkahelyekről, másrészt a továbbképzési lehetőségekről. Emellett a nonformális képzés területén is tevékenykednek, kiállításokat rendeznek és rendezvényeket szerveznek.²⁴

A *Guide Idegenvezetők az Északi-sarkvidékért* elnevezésű uniós projekt célja idegenvezetői szaktanfolyamok szervezése és turisztikai termékek ki fejlesztése, melyek kifejezetten nordkalotten szükségleteihez igazodnak. A projekt célja, hogy a régió turizmusa intenzívebbé váljon. Ennek érdekében idegenvezetői hálózatot építettek ki, célcsoportjaik a finn, svéd és norvég idegenvezetők. A munka folytatását (képzés, fejlesztés) a projekt lezárulása után is tervezik.

A transznacionális együttműködések további sikeres példája az a projekt, melynek célja a női vállalkozók

segítése nemzetközi vállalkozásaik lebonyolításában (svéd, finn, norvég, skót, orosz együttműködéssel). Ezen belül a vállalatvezető nők hálózatát szeretnék létrehozni, ezzel a női vezetők pozícióját erősíteni. A továbbképzések témája a vezetői stílusok, a nemi különbségek kezelése és a partneri és kommunikációs kapcsolatok tanítása.²⁵

Hasonló együttműködésekre Európa több határ menti térségéből lehetne még példákat említeni, e tanulmány csak a legsikeresebb kezdeményezéseket emelte ki. A határ menti együttműködések alakulásában – a gazdasági és kulturális kapcsolatok

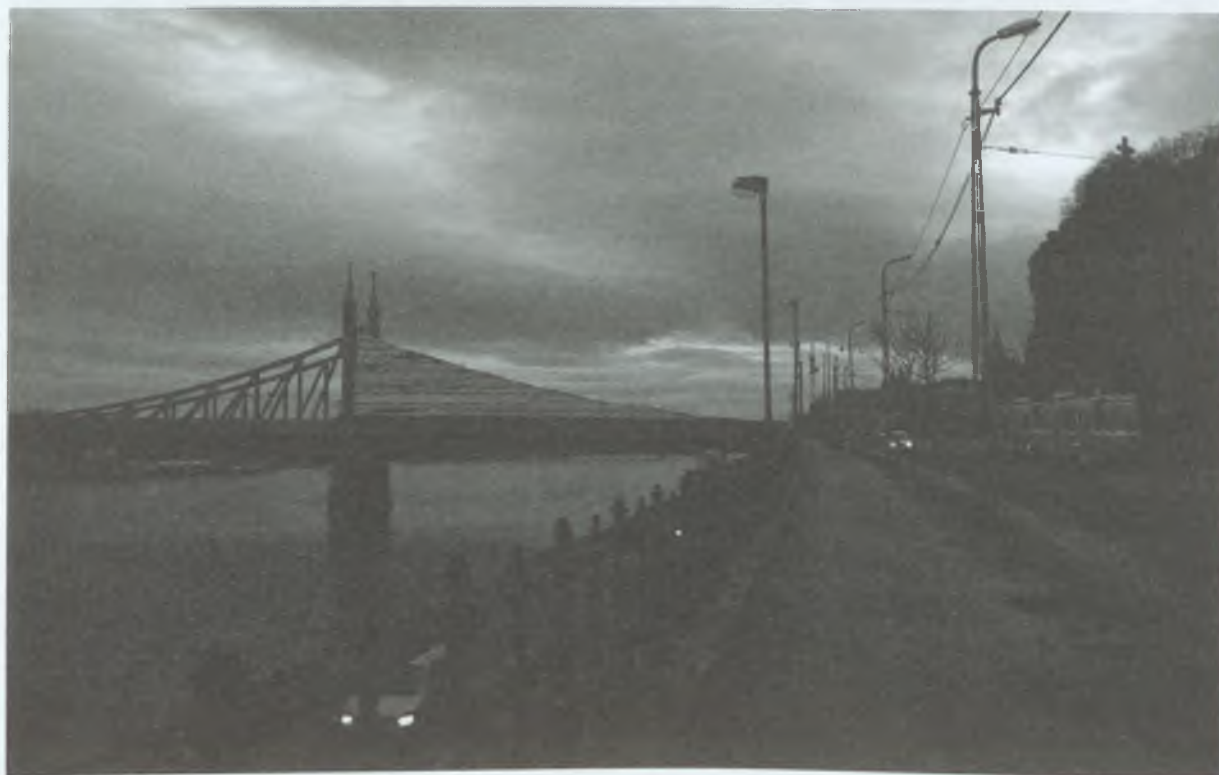
113
KÉK

mellett – nagy szerepe van a felnőttoktatási intézményeknek is. Tanulásgos az európai példák megismerése, az együttműködések befolyásoló folyamatok ismerete és tanulmányozása, hiszen a magyarországi határok mentén működő vagy újonnan létesülő intézmények számára olyan mintákat nyújthatnak, amelyek felhasználásával az euroharmonizációs folyamatokba eredményesen tudnak bekapcsolódni.

JEGYZETEK

- 1 Imre, 1993:5.
- 2 Nyilatkozat a regionalizmusról. Európai Régiók Gyűlése, Basel, 1996. december 04. 11. cikkely 1.
- 3 Rechnitzer, 1991:8.
- 4 Rechnitzer, 1996:1351.
- 5 http://www.crossborder-education.net/crossborder/seminar_en_fr.htm; http://www.nfu.hu/interreg_kozos-segi_kezdemenyezes; <http://www.cad-ses.net/en/home.html>

- 6 Rechnitzer, 1992:119–121.
 - 7 Lang, 2005:9.
 - 8 Golobics, 1994:87.
 - 9 Forray–Pribersky, 1992:9–11.
 - 10 Lang, 2005:11.
 - 11 Sári, é. n.
 - 12 Éger, 1993:35.
 - 13 Jeggle, 1994:15.
 - 14 Lang, 2005:12.
 - 15 Lang, 2005:12–13.
 - 16 Forray–Imre, 1994:40–41.
 - 17 Lang, 2005:13.
 - 18 Forray–Imre, 1994:4.
 - 19 Olovzon–Arrelo–Hytinen, 2005:17–19.
 - 20 Olovzon–Arrelo–Hytinen, 2005:21–27.
 - 21 Olovzon–Arrelo–Hytinen, 2005:27. www.utbnord.se
 - 22 Olovzon–Arrelo–Hytinen, 2005:27. www.overtornea.se/kultur_fritid/nkfc
 - 23 Olovzon–Arrelo–Hytinen, 2005:27. www.svefi.net; www.tornedalen.se
 - 24 Olovzon–Arrelo–Hytinen, 2005:27.
 - 25 Olovzon–Arrelo–Hytinen, 2005:112–113.
- IRODALOM**
- Éger György (1993): Multietnikus határtersegek Közép-Európában. *Regio*, 3:34–55.
- Forray R. Katalin–Imre Anna (1994): *A határmenti települések együttműködési lehetőségei a szakképzésben.* (Kézirat.) Budapest: Oktatókutató Intézet Könyvtára.
- Forray R. Katalin–Andreas Pribersky (szerk.) (1992): Előszó In: *A határmenti együttműködés és az oktatás.* Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Golobics Pál (1994): A nemzetközi regionális együttműködés és a térszerkezet néhány összefüggése Magyarországon. In: Szoboszlai Zs. (szerk.): *Tér és Társadalom.* Szolnoki Nyári Egyetem, Szolnok.
- Imre Anna (1993): *Iskolák a határon. Határmenti térségek és az oktatás.* (Kutatás Közben 195.) Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Jeggle, Utz (1994): Határ és identitás. *Regio*, 2:3–18.
- Lang, Alfred (2005): Cross-border Adult Education at the Interfaces of Europe. In: Lang, Alfred–Ehlers, Nicole–van Kempen, Lenny (eds.): *Education across Borders. Adult Education in European Border Regions.* Eisenstadt. 9–13.
- Olovzon, Ulf–Arrelo–Sirpa, Anne–Hytinen (2005): The North Calotte Area – Top of Europe. In: Lang, Alfred–Ehlers, Nicole– van Kempen, Lenny (eds.) *Education across Borders. Adult Education in European Border Regions.* Eisenstadt. 17–30.
- Olovzon, Ulf–Arrelo–Sirpa, Anne–Hytinen (2005): Példák a határon átnyúló együttműködésekre az Északi-sarkvidéken (Nordkalotten) és a Barents régióban. In: Lang, Alfred–Ehlers, Nicole–van Kempen, Lenny (eds.): *Education across Borders. Adult Education in European Border Regions.* Eisenstadt. 111–116.
- Rechnitzer János (1992): A határmenti régiók lehetőségeinek néhány forrása. In: Forray R. Katalin–Andreas Pribersky (szerk.): *A határmenti együttműködés és az oktatás.* Budapest: Oktatókutató Intézet. 119–125.
- Rechnitzer János (1991): Határ menti együttműködés és innováció. *Európai Szemle*, 1:88–98.
- Rechnitzer János (1996): A regionális folyamatok sajátosságai és jövőbeni fejlődési irányai. *Magyar Tudomány*, 1996/11:1347–1360.
- Sári Mihály: *Határátlépő kultúrák hídjai és hídvörök.* <http://feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=695>
- A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. 2005. szeptember, 3. melléklet: az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos fontosabb fogalmak
- Nyilatkozat a regionalizmusról. Európai Régiók Gyűlése, Basel, 1996. december 04. 11. cikkely 1.
- http://cadeses.net/en/New_Programmes_2007_2013.html
- http://www.crossborder-education.net/cross-border/seminar/seminar_en_fr.html
- http://www.nfu.hu/interreg_kozossegi_kezdemnyezes
- <http://www.vati.hu/main.php?folderID=1980>
- http://www.oth.gov.hu/hivatal_interreg.php
- www.utbnord.se
- www.overtornea.se/kultur_fritid/nkfc
- www.svefi.net
- www.tornedalen.se



Balogh József Zsolt
BAJNABF.SZE

Andragógia

„díjóhéjban”

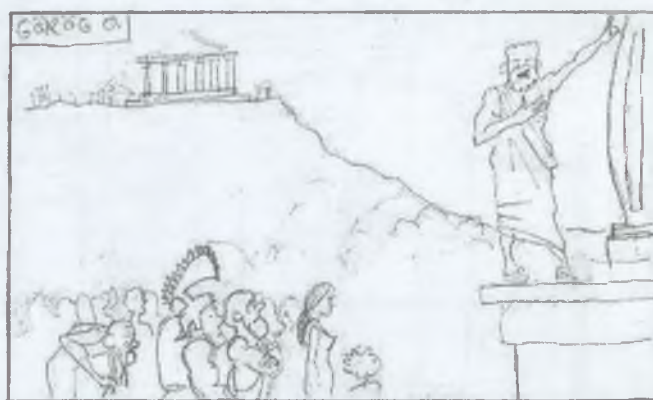




Nézzük hát mit is takar ez a szó,
hogu andragógia: görög eredetű
jelentése: "(férfi) vezetés) felnőtt nevelés,
a felnőttképzés, felnőttoktatás
tudománya és gyakorlata...

Az ókori zsidóság a Bibliát és a
Talmudot kiskoruktól öregkorukig
olvasták, magyarázták és meg-
vitatták. A módszeresebb fel-
hítt oktatás az antik görög demok-
ráciában jelenik meg.

Platon szerint a sophisták
képesek voltak arra, hogy a fiatal-
okat és öregeket, a férfiakat és az
asszonyokat úgy neveljék, ahogyan
nekik tetszik...



ANDRAGÓGIA

díjójában

3



1943 | Györfy Kati. Képzési céljai

Célja az, hogy a megem. képz. földel rendelkező munkások, köztisztviselők ill. mezőgazdasági munkások fiait a kertészkedés és a földművelés mezőgazdaságban alany tudással lássa el, melyek kevesebb földön is jól megélhetést biztosíthat családjaiknak...

Második célja a népfelnevelés az, hogy minden népfelnevelési alany műveltségbe tegyen most, melyet megélhetési hely. ből.

Kardos László

Györfy-Kati. Ignorancia



ANDRAGÓGIA

dióhéjban

4



Itt fogjuk ottítani a gerilla harc -
módokra átképzett katonáinkat.

Átképzés, átképzés: a
felkészítés egyik sajátos
feladata és megoldást ad
többek között a munkaadó -
küliség problémakörében.

1848-ban Kossuth amnesztiát
adott Rózsa Sándorának és 150
társának, amelyekből
szabadszabókat alkotva
támogatták a szabadságharc
hadait...

Szintén a Kossuthhoz kapcsolódó
a büntetés-végrehajtási nevelés eszméje is

Mihez ért Sanyi bácsi?

Hát fiaeszkam, fotózgathat,
azt tudok.



1874 Szamosújvári
Fegyház

Nagy akkor a szabó
mesterséget fogja
kitanulni.



Rózsa Sándor haláláig
1878-ig szabóként dolgozott
a fegyházban
- börtönreform gondolata
Eötvös K. és Lukács Móricz
"fegyházjavítás" c. munkájában kit-
vonással említi, melyben jelentős
helyet foglal el az elítéltek
nevelésének kérdése.

1874

Tanulmányom része egy korábban végzett vizsgálatnak (NKFP 5/035/04 „Magyar–szlovák összehasonlító komplex képzési program a romák felzárkóztatásáért”), melynek két fő pillére volt: a kísérleti felnőttképzés és az identitás kutatása a zempléni kistérségben. A terepmunka során szerzett tapasztalataim közül az attitűdökről és az interjúzásban körvonalazódó diskurzusfajtákról szólok.

Az attitűdök

A mértékadó hazai (Erős, 1998; Neményi–Szalai, 2003; Örkény, 2002;

számú kisebbséget mára erőteljesen megosztották, amihez a vallási és politikai törekvések újabb és újabb negatív lökést adnak.

Az attitűdök változását kvalitatív módszerekkel próbálják feltérképezni a kutatók, ezért a szociológusoknak jó útmutatásul szolgálnak ezek a szociálpszichológiai felvételek (pl. Erős, 1998; Székelyi–Örkény–Csepeli, 2001), valamint a narratívák értelmezése (László, 2005) az időben, a társadalmi térben és az egyéni, ill. csoportidentitásban. Hangsúlyozzuk azonban, hogy a mi vizsgálatunk és a projekt nem cigánykutatás a szó esszenciális értelmében, hanem a hátrányos helyeze-

Tibori Tímea

Lokalitás és identitás globális szemszögből

Magyar Gallup, 1994; Enyedi–Erős–Fábián, 2000; Fact–Szocio–Graf, 2002; stb.) és nemzetközi kutatások (Assmann, 1999; Breakwell, 1986) többnyire azt vizsgálták, mekkora a többség és a kisebbség közötti távolság valamely eltérő, „deviáns” (drog, alkohol, bűnözés, szexuális másság, vallás, politikai nézetek stb.) magatartás alapján. Magyarországon a legnagyobb elutasítás a bórszín alapján történik, így évről évre nő a cigányellenesség. Ennek megfelelően a „többség és az én” viszonyának megítélésére a Bogardus-skálát, a cigányok megítélésére a szocio-kulturális értékeket (Örkény, 2002), a pozitív és negatív tulajdonságok mérésére a Barczy–Rudas (2000) által használt skálázást használtuk.

Hipotézisünk szerint – amely a Fact–Szocio–Graf vizsgálatában is erőteljes hangsúlyt kapott – a cigányságon belül a növekvő ellentétek, a gazdasági-társadalmi feszültségek e jelentős

tűek integrációjának lehetőségeiről szólt.

A következőkben az általunk képviselt kutatási elképzelések és módszerek alkalmazásának elméleti háttéréről adunk rövid összefoglalást.

A vizsgálódások, elemzések egyik aspektusa a „történetek tudományának” (László, 2005) bevezetése az empirikus kutatásba, de a képzési szintekbe egyaránt, azaz „...az elbeszélés kellően rugalmas, ám kellően stabil képződmény ahhoz, hogy meghatározott kérdésekre vonatkozó tudományos elemzés kiindulópontja legyen”. (László, 2005:13)

Ez a magyarázata, hogy az 1000 kérdőív (lásd részletesebben a VII. fejezetben a mintaleírást és az elemzést) mellett 30 mélyinterjú készült. Utóbira azért volt szükség, mert „Az elbeszélés olyan nyelvjáték, amely megteremti a saját kereteit, s ezáltal alkalmas arra, hogy objektív, tudományos

vizsgálat tárgyává tegyük.” (László, 2005:15)

A kutatás jellegéből adódóan a hangsúly három nagy területre helyeződött:

Idő és elbeszélés

Elfogadva Ricoeur (1984–1987) megállapítását, hogy az emberi időélmény (múlt, jelen, jövő) meghatározza az elbeszélés képességét, azt tapasztaljuk, hogy ez összefügg az egyén túlélési stratégiáival is, amit kísérletében Sarbin (2001:66) is bizonyít.

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a múltnak és a szűk térben zajló jelennek milyen hatása van a jövőre nézve, hogyan formulázza meg az egyén döntési helyzetekben a céljait, milyen stratégiát választ annak elérésére, és mennyire tekinti önálló, individuális teljesítménynek vágyai megvalósulását, ill. mennyire számít a közvetlen és a nagyobb közösség (a kisebbségi és többségi társadalom) támogatására, elfogadására.

„...a társadalomtudományokban a biológiához hasonlóan, de a többi természettudománytól eltérően lényegi komplexitást felmutató struktúrákkal van dolgunk, vagyis olyan struktúrákkal, amelyeket csak viszonylag nagy számú változót tartalmazó modellekkel lehet kielégítően jellemezni... A szervezett komplexitás itt azt jelenti, hogy az azt kifejező struktúra jellege nem csupán az egyes összetevők tulajdonságain és relatív gyakoriságán múlik, hanem azon is, hogy az egyes elemek milyen módon kapcsolódnak egymáshoz [...] a (szervezett struktúrákra vonatkozó) predikciók az alakuló struktúrák általános vonásait jelzik, de nem tartalmazznak specifikus állításokat azokról az egyedi elemekről, amelyekből a struktúra felépül.” (Hayek, 1995:315)

Andragógia – másképp

Az eredményeket több tényező segítette

Az a munkacsoport, amelynek tagjaival együtt dolgoztunk – egy fő kivételével – jól képzett pedagógusokból, andragógusokból áll, akiknek többéves, évtizedes gyakorlata van abban, miként kell és lehet az alulmotivált személyeket érdekeltté tenni egy tanulási folyamatban. Valamennyien egyetértettünk abban, hogy a kreatív, fantáziát igénylő, flexibilitásra épülő feladatsor, majd a megvalósítás és a „kész termék” lehet az az élmény, amely az érdeklődést ébren tartja, és pozitív irányba mozdítja el a képességeket, készségeket. A motoros működés és a kognitív gondolkodás, a választás és a döntés egyéni és csoportos felelősségének súlya, az intuíció és az innováció – megannyi impulzus az „alkotási” folyamatban.

A csoportok kialakításában érvényesült a heterogén nem, életkor, képzettség, így működött a magyar és a szlovák csoport, akik a teljes folyamatban részt vettek. Voltak viszont olyan felzárkóztató képzések, ahol homogén csoportok alakultak ki. A virágkötők mind nők voltak, míg a gombász-, gyógynövényes csoportok többségében férfiak. A tradicionális választás mellett azonban a csoport tagjai erősen érdeklődtek a másik munkája iránt, különösen, hogy a virágkötők – bár egyiküknek sem volt előképzettsége, tehát azonos alapról indultak – már az első estére olyan szakszerű és ötleteli tárgyakat készítettek, amelyekkel nemcsak saját ambícióikat növelték, hanem elismerést és egészséges „irigységet” váltottak ki a többiekből.

Az első naptól kezdődően a három munkacsoport tagjai kicserélték ta-

pasztalataikat, és mindent megnéztek, ami vizuálisan befogadható volt, kíváncsian várták a fejlődés újabb „termékeit” (pl. az ünnepkörökhöz kapcsolódó asztali és falidíszeket, virágkosár- és kalapdíszítést stb). Miközben technikailag egyre bonyolultabb fogásokat sajátítottak el, a kollektív és az egyéni munkadarabok egyértelműen alkotójuk fantáziájáról, generatív és kreatív képességeiről adtak számot. (Az egyes munkafázisokról fotókat készítettünk, melyek első látásra is azt igazolják, a csoport tagjai érdeklődéssel és gazdag fantáziával, erős és kitartó alkotókedvvel foglalatostkodtak. Az ötödik napon a célcsoport tagjai

121
K É K

egy-egy kiemelkedő alkotást, egy-egy virágkosarat ajándékoztak az önkormányzatban a polgármesternek, a roma referensnek, a Vállalkozásfejlesztési Alapítvány vezetőjének, a befogadó Szepsi Laczkó Máté Szakképző Iskola igazgatójának és a kollégium vezetőjének.)

A „termékeket” teljes összhangban, együtt készítette az 56 éves szlovák asszony és a 16-17 éves magyar fiatal lány. A magyarok és a cigányok – elismerve és erősítve egymás ötleteit, értékeit – zökkenőmentesen tanultak együtt és egymástól. Hasonlóképpen a fiatalabb fiúk elfogadták a tapasztaltabb férfiak útmutatását, jól kiegészítették egymás tudását, képességeit. Egyformán örömmel dolgoztak a természetben, a gyűjtés során, akárcsak a

számítógépek mellett, amikor az internet segítségével folyt az oktatás a gombákról és a gyógynövényekről. Kiegyenlítődték a tudások, a fogások, ezzel gyorsabbá és mélyebbé vált a tanulás.

Sok kedves, érdekes és tanulságos epizódja volt az együtt töltött 5 napnak, amelynek leírása és elemzése itt és most túlfeszítené e beszámoló műfaji és terjedelmi kereteit. Összegezve elmondható, a csapat- és önbizalom-építés, valamint a reális célkitűzések szempontjából a „nyári tábor” (2005. június–) mérőföldkönek tekinthető. Elindította a résztvevőket azon az úton, amelyet – bár maguk erejéből és önállóan kell végigjárniuk – a

A Zempléni Kistérség folyamatos leszakadása, lakóinak fokozódó esélyegyenlőtlensége okán fontos szerepe van az önazonosság vizsgálatának. A halmozottan hátrányos helyzetben lévőket súlyosan megosztja etnikai hovatartozásuk. Ebből fakad, hogy számba vettük, mik a hasonlóságok és a különbségek a térségben élő, de más-más népcsoportokhoz tartozók életmódjában, vágyaiban és az ebből valósággá szelídített (leegyszerűsített) mindennapokban. A térség lakói – minden egyediségüktől függetlenül – abban nagyon is hasonlítanak egymásra, hogy az elmúlt évtizedek társadalmi, gazdasági változásai gyökereken át alakították életüket. Azt is világosan látnunk kell, hogy az egyes emberek életmódja, munkafeltételei döntően negatív értelemben módosultak, kitörési esélyeik csökkentek. Amikor az okokat kerestük, éreztük, megkülönböztetett figyelemmel kell kezeljük a térségben markánsan jelentkező önazonossági problémákat.

Amikor egy nép életformaváltást él át, melynek során maga mögött kell hagynia a darabokra hulló, hagyományos patriarchális népi életformáját és ezzel együtt hagyományos népi kultúráját is, mely az identitása ősi és alapvető hordozója, akkor a közösségnek a hagyományokhoz leginkább kötődő tagjaiban felmerül az igény ennek a múltba tűnő életformának és kultúrának a megőrzésére, megörökítésére. Ez vezette el a kiemelkedő zenészeket, énekeseket, képzőművészeket, költőket ahhoz, hogy különösen a hetvenes évektől önálló alkotásokba sűrítsek mondanivalójukat.

A roma kultúra a hetvenes évek elejéig a többségi társadalom számára jobbára kávéházi cigányzenét és a munkahelyre ingázókkal teli fekete vonatokon hallható, látható cigány-folklórt jelentette. A hagyományos roma életforma felbomlásával, a mes-

terségek megszűnésével, a régi szokások egy részének elsoványodásával, a szellemi kultúra, a népdalok, a mesék celluloidszalagra kerülésével még inkább megosztottá vált saját felfogásuk is helyzetük meghatározásáról. A hagyományörzők zárt közösségbe rendeződtek, míg az életformaváltásban, asszimilálódásban, integrációban résztvevők számos olyan új életstílus-elemet építettek be a mindennapjaikba, amely segítette őket a társadalmi munkamegosztásba való beilleszkedésben, de gátolta a hagyományok megőrzésében. A nyolcvanas évek közepétől ez az amúgy is kettészakadni látszó roma társadalom még további kiscsoportokra bomlott, mivel a gazdasági átalakulás folytán döntően a romák lettek a rendszerváltás vesztesei mind a munkaerőpiacon, mind az iskoláztatásban, de még a vállalkozásokban is. Az ezredfordulóra az előbbi hátrányokhoz olyan települési és egészségügyi problémák is társultak, amelyek mára jelentősen megosztották és sok szempontból kiélezetten egyenlőtlen gazdasági és társadalmi helyzetbe hozták a romákat. (Lásd erről részletesebben Babusik, 2000, 2002)

Ez a bonyolult társadalmi, gazdasági helyzet indokoltá teszi, hogy a kutatási programban számos módszert együttesen alkalmazzunk az adott térségben élők életmódjának megismerésére.

A puha elemzésekhez az interjúkészítést, az esettanulmányokat, véleménybeszámolókat használtuk fel. Most a vizsgálatunk háttérül szolgáló elméleti keretet mutatjuk be. Ennek egyik pillére az attitűdök elemzése, melyről korábban már szóltunk, a másik pedig az önazonosság, vagy identitás.

A feldolgozás során két nézőpontot érvényesítettünk:

– az egyik Erikson (2003) vélekedése az önazonosságról, ahol „a társas világgal való érintkezés során keletkező tudatos és nem tudatos élmények életkoronként és társadalmi kör-

program ideje alatt minden lehetséges eszközzel támogattunk, bízva nemcsak a személyiség építésében, hanem abban is, hogy a most meglévő céltalanságból, enerváltságból, kezdeményező-képtelenségből a többségük megtalálja a maga kitörési lehetőségét.

Még egy adalék a nyári táborról: az első napon 38 fővel kezdtük el a foglalkozásokat, a másodikon már 43-an voltak, és az ötödik napon lemorzsolódás nélkül ugyanennyi résztvevőnek adtuk át a tanúsítványt. (A fiatalok mozgósították egymást, és ügyeltek az együtt kialakított szabályok betartására, de a szlovák aszszonyok is azt adták hírül családtagjaiknak és a kutatást segítő szlovák partnereinknek, hogy „mindenki sajnálhatja, aki nem jött! Nincs közös élménye munkában, beszélgetésben, tanulásban, közös játékban, táncban, éneklésben, az együtt létben!”)

nyezetként változó bonyolult integrációja, amit a személy számára saját élettörténete jelenít meg és fog egy-ségbe [...], amit a folytonosság, a biz-tonság vagy az integrálás” jellemez különösen. (László, 2005:16)

– a másik Bruneré (1996), aki a fej-lődést a kultúra betetőzéseként értel-mezi („a kultúra az evolúció utolsó trükkje”).

Minden cselekvést, magatartást, a ki-hívásokra, akciókra adandó válaszokat a kultúra megjelenésformájaként értékel-tünk arra építve, hogy a kölcsönkapcsolatok rendszerében, hálójában az egyén-nek olyan élményekben lesz része, olyan pozitív érzéseket képes így elraktározni a tudatában, amelyek előhívhatók és jó eséllyel alkalmazhatók a nehezebb élet-helyzetek, feladatok megoldásában. (A megélt élmények ösztönzőleg hatnak nemcsak az érzelmi, hanem az értelmi, a racionális döntésekre, melyek a sziszte-matikusan és „szenvedéllyel” végzett te-vékenységet kiteljesítik.)

Az utóbbi 10-15 évben végzett identitásvizsgálatokban, különösen, ha azok roma kisebbséggel foglalkoz-tak, „három – ideáltipikus, valójában keveredő és korántsem egységes – ro-mákkal kapcsolatos diskurzus külö-níthető el: az »elemző-megállapító«, a »politikai-civil társadalmi«, illetve a »kriminalizáló« diskurzusok. Az »elemző-megállapító« diskurzus le-ginkább a társadalomtudományok ál-tal termelt és szorosan az akadémiai mezőnyhöz kötődik – ezt nevezi né-hány szerző enyhén cinikusan »aka-démiai etnicitás iparnak« (Basham és DeGroot 1977:423) is.” (Péter, 2007)

Diskurzusfajták

Példák a diskurzusfajtákra a mi ta-pasztalataink alapján:

a) elemző-megállapító diskurzus

A fentebb ismertetett megközelítés-módokból adódik az az alapkérdés, amelyet mi sem tudtunk megkerülni:

Andragógia – másképp

ki a cigány? A munkacsoport elkészít-tette azt a problématerképet, amely kísérletet tesz a válaszádra. Ezenkí-vül ugyanezt a kérdést fókuszcsopor-tos beszélgetés formájában is feldol-goztuk. Az alábbi idézetek ebből a be-szélgetésből valók.

Roma férfi, 57 éves, felsőfokú vég-zettségű

– „[...] Akkor, amikor példának aka-rom magamat érezni, akkor mindig eszembe juttatják, hogy én cigány va-gyok. Követnek, hál Istennek az em-berek, már eljutottunk oda Sátoraljauj-helyen, hogy legutóbb azt mondták ne-kem a Hivatalban, hogy talán egy osztálynak nincs annyi ügyfele, mint ne-kem naponta... Ettől én az utcán beszé-lek az emberekkel, és próbálok azt mon-dani nekik, hogy hároméves korban ke-rüljön igenis a cigánygyerek az óvodába. Hogy azokat az ismereteket megsze-rezze, hogy amikor majd iskolaéretté vá-lik a gyerek, akkor ne kelljen az ügyne-vezett kisegítő iskolába küldeni, vagy amikor a gyerek hazajön az óvodából, akkor a szülők beszéljenek vele, kérde-zék meg, hogy mi történik. Vagy, hogy a cigányemberek végezzék el az esti isko-lát, harmadikat, negyediket, mert azt mondom nekik, az én mentalitásom, ci-gánymentalitással, hogy rendkívül csü-nya dolog lenne az, hogyha a 9-10 éves gyereke majd rájön, hogy az ő apukájá-nak egy osztálya sincs. És akkor önkriti-kát gyakorol, és azt mondja, hogy magá-nak van igaza, fogom csinálni, mert azt gondolom, hogy a 21. században ez nem működik, a te gyerekednek teljesen más az igénye, neked ehhez kell igazodnod.

Hogyha megkérdem, hogy miért nem teszel a fajtáért, akkor azt mondja, hogy már nem él úgy, mint a ci-gány. Attól, hogy van neki egy 91-es Golfja vagy egy Fordja, azt mondja, hogy már nem él úgy, mint a cigány, neki már nem kell ezzel a réteggel foglalkoznia...”

b) politikai-civil-társadalmi diskur-zus

K.: – „Őn rengeteget dolgozik ennek a közegnek a megszólításán, mégis azt gondolom..., hogy nem érzi magát sike-resnek.”

Roma férfi, 57 éves, felsőfokú vég-zettségű

– „Mert nem vesznek velem részt azokban a munkákban, amelybe szeret-ném bevonni. Én egyedül vagyok tulaj-donképpen, még a cigány önkormány-zatnál, elnézést, a jelenlétük nélkül be-szélek, de hát övelük is szeretnék együtt dolgozni, nehéz.

Szerintem a megoldás Sátoraljaujhely esetében az lenne, a munka világában

123
K É K

elért sikerek. Egy borzasztó dolog volt az, hogy mi dolgoztunk valamikor, 20 évvel ezelőtt 300-an az Elzettben, és úgy mentünk be dolgozni, mint hogyha haza-mentünk volna. Büszkék voltunk, volt munkahelyünk, és mindenkinek megvolt az a kis gazdasága, meg minden, a ház-táji, és mentünk, dolgoztunk 8 órát, ha-zamentünk. Ki ezt csinált, ki azt csinált. Ma mindez nincs, tehát az egyik megol-dás az lenne Sátoraljaujhelyben, cigány-oknak egy munkahely, ahol dolgozhatná-nak, és teljes mértékben másképp ala-kulna. Most megint mondom egy csúnyát, és ezzel befejeztem. A volt szocialista rendszer minden cigánynak Karcagon, Szolnokon, Telkibányán... nekünk az volt a paradicsom, mert volt munkahe-lyünk, az a klasszikus szocialista rend-szer... [támogatott].

De hát engem irritál, bocsánat, hogy mire akarom ezt a gondolatot visszave-zetni, hogy mi döntünk már el, hogy mikor

vagyunk cigányok, és hogyan vagyunk, és saját dolgaink fölött mi rendelkezünk, mert tulajdonképpen Sátoraljajűhely város... három településen felszámolta az [önkormányzat] a cigánytelepet, és azt mind betelepítették ide, Sátoraljajűhelyre. Meg lehet engemet kövel is dobálni, e szerint, hogy milyen szociális munkás vagyok, hogy a saját fajtám fölött is ilyen pálcát török.”

Férfi, 50 éves, felsőfokú végzettségű

– „Van-e, aki akar változtatni? Mert ez a lényeg! Mert ezt a szegmenset kellene megfogni, ezt a szegmenset kellene valahogy kiemelni, és segíteni nekik.

zal, hogy mi néha tüzet oltunk, egyszer szegregálunk, utána integrálunk mesterségesen, a hátrányokat nem kiküszöböljük, hanem ezek után is növeljük. Hogy álságos, ha azt mondjuk, hogy felveszünk benneteket a szakképző évfolyamra, mert a szakképző évfolyamok 70-80 százaléka roma tanuló. És boldogok vagyunk, jutalmat adunk, kirándulást, könyvet, jutalmakat, hogy ők kitűnően végeztek, a kamara előtt büszkén vállaljuk az ő romaságukat, vagy cigányságukat, melyik gyerek, hol, melyiket, és amikor el kell helyezni, abban segítenek, hogy elhelyezkedjenek. Én azt gondolom, hogy amikor mi mesterségesen megkezdjük az integrációt és felakartuk számolni a szegregációt, rosszat tettünk a nem átgondolt lépésekkel a cigányoknak. Megmondom, hogy miért... Újhely vonatkozásában különösen rosszat, mert benn ültek egy 25-35 fős osztályban, ők voltak a lemaradók, ők voltak, akik otthonról nem kaptak semmit, olyan szociokulturális körülmények közül jöttek... ők voltak, akik a magyar gyerekeket visszavetették a tanulásban, ők voltak a piszkosak, koszosak, az óvatosak, az óvodában, és átkerülve az iskolába, akikkel a magyar osztálytársak és a magyar szülők nem tudtak mit kezdeni... A roma gyerek hátrányba került azért, mert esetleg hangképzési problémái voltak, az anyanyelvi, az anyjától nem hallotta, gagyi nyelvet ismert meg, nem tudta se a lovári, se a beás nyelvet, se a magyar nyelvet, tehát ilyen indíttatással került óvodába vagy általános iskolába. A lemaradása tovább nőtt, a hátránya tovább nőtt. Mindig azt hallotta, hogy milyen buta gyerek vagy, és téled nem tudok tanítani. Ettől nem lett okosabb, és ha sokszor mondjuk a gyereknek, hogy hülye, a gyerek hülyévé válik. És hiperaktív lesz, és sajátos nevelési igényűvé válik, és az állam erre invesztálja a pénzt... nekünk a térségben valamit tovább kellene lépni.

Azt gondolom, hogy az oktatásunknak a legnagyobb rákfeneje, hogy a tanulóinknak nincs sikerélménye. Vajon mitől tudjuk kiküszöbölni a hátrányos helyzetű felnőtteknek a hátrányát? Mikor szeretett ő tanulni? Mikor tanítottuk meg őt tanulni vagy dolgozni? És ők nem tanulnak meg tanulni, akkor mit adunk, hogy ők hogyan tudnak tanulni? Megnyerjük az uniós programokra a pénzt, megnyerjük a hazai programokra a pénzt, és nem változik semmi. Maradunk a langyos vízben, itt evezünk tovább, és a hátrányok tovább fognak növekedni.

A másik probléma, amit szeretnék elmondani, hogy valóban utána jártak annak, mert azt gondolom, hogy konkrét adatokkal bírjuk alátámasztani az ember mondandóját, az utóbbi három évben végeztek pékek, pékcukrászok, húspari tanulók, körülbelül 10 százaléka dolgozik a szakmában, a cigányok közül 2 százalék. És ez annak tudható be, hogy a magyar gyerek sem tud elhelyezkedni a szakmában, mert mondjuk meg, mi a piacképes szakma? Határozzuk meg. Nincs piacképes szakma, nem tudjuk megmondani, hogy miért képezünk 100 péket, húspari szakmunkást, mert a magyar gyerekeket se tudják elhelyezni. És ugyan örülnek a cigánygyereknek, hogy jó tanuló, jó a gyakorlati érzéke, kiváló cukrászsüteményeket süt, de amikor azt mondja a hírnevet kivívott vállalkozónak a kuncsaftköre, hogy nem kellett volna a cigányt beengedni a pékcukrász-műhelybe, inkább átpártolnak a másik cukrászhoz, mert konkurencia van bőven, akkor ő is elgondolkodik azon, hogy nagyon szeretem ezeket a cigánygyerekeket, de nem alkalmazom. Szeretnék javaslatot tenni erre, ne tartások utópisztikus gondolkodásnak, beszélgettem cigány szülőkkel, gyerekekkel, mielőtt idejöttem, támogatták az ötletemet, illetve ők is nekem adtak ötletet. Mi lenne a véleményetek arról, ha itt a cigánysoron felépülne egy kis pékség. A cigány lakosságnak a fele itt lakik a Kőztársaság út és környékén. Vannak jól képzett, OKJ-s szakmával bíró pék, pékcukrász szakmunkásaink, vannak kereskedőink, vannak bolti eladók, mi

A másik dolog, visszatérve a mintához, akar-e mintát adni? Ha nem, miért nem? Miért nem akar minta lenni az, aki kiváló? Ennek is oka van... Az elmúlt években, vállalkozásvezetői tevékenységem kapcsán, elég sok cigányszármazású emberrel találkoztam. Volt közöttük nagyon jó példa, aki tisztességgel, becsülettel dolgozott. Volt olyan, aki egy átképző tanfolyamon végig részt vett, mindaddig, amíg a tanfolyamnak vége nem lett, becsületes volt. Abban a pillanatban, mikor munkahelyet kapott, három nap múlva már nem jött dolgozni. Nem ő, úgy az egész csapat, egy az egyben... A példát, a megítélést mindig a legrosszabbról fogja a társadalom megítélni, vagy megfogalmazni...”

Nő, 54 éves, felsőfokú végzettségű

– „[...] Az emberek tudatát kell átformálni. Onnan kellene kezdeni. Meg kellene változtatni az oktatáspolitikai koncepciókat. Én úgy gondolom, hogy az-

lenne, ha felépülne egy kis pékség, és arra beinvestálnánk a pénzt, és azt mondanám, hogy foglalkoztatom őket, hiszen megvan a szakértelmük. Elfogadják őket a cigányok, hiszen közülük emelkedtek ki. Létre lehetne hozni egy kis vendéglátó-ipari egységet, megtanítani a kultúrát étkezésre, borfogyasztásra, a szórakozásra, ott programokat, helyben szervezni, erősítve az identitásokat, a hagyományörzést.

Még boldogan visszatérnek tanítványaink, főiskolát, egyetemet végzett tanítványaink, és mikor azt kérjük, gyertek vissza hozzánk, van álláslehetőség, kiváló roma nevelőtanár lesz, én szívesen foglalkoztatlak. Nem, mert ő nem akar a romák közelebbe kerülni. El akar menni. Miért? Mert, ha egyenlő bánásmóddal nevelnénk őket általános iskolák koruk óta, akkor mindenki elfogadná a másikat. Más lenne az elfogadó magatartásuk, az attitűd.”

Férfi, 50 éves, felsőfokú végzettségű

– „[...] Ha nem tudunk közülük bevonni ebbe a munkába legalább egy team nagyságrendű, segíteni szándékozó, együttműködési készséggel rendelkező romát, akkor a dolog nem fog működni. Tudom, hogy hívták, miért nem jöttek? Ez a nagy kérdés. Ha nem jöttek, hogyan lehet mégis megszólítani őket? Mert itt elképzelések már kikristályosodtak előbb is. Vannak ötleteink, vannak javaslataink, de amíg ők nem érzik ezt magukénak, addig ebből az éagda egy világon semmit nem fogunk tudni eredményesen megcsinálni, mert pontosan ugyanaz fog történni, ami az elmúlt években a roma-programokkal történt. Kívülről akarták megreformálni, és a dolog megdőlt.”

K.: „[...] Kíváncsi lennék, mikor az Elzettben dolgozott, akkor is érezte-e azt, hogy van cigánykérdés?”

Roma férfi, 57 éves, felsőfokú végzettségű

– „[...] '90-ig nem tudtam, hogy cigány vagyok Magyarországon, csak a rendszerváltásnál – megint a jelenlévő kivétel – a magyaroknál ilyen tudathasadás történt, mert ekkor előjött náluk a

nagy magyarosodás, és elkezdtek cigányozni. A '90-es évekig nem voltunk cigányok, dolgozók voltunk egy üzemben.”

Férfi, 54 éves, felsőfokú végzettségű

– „'90 előttől azért nem szabad beszélni, mert '90 előtt nemcsak a munkalehetőség oldotta meg a problémát, hanem a KMK is. Elnézést kérek. Három perc alatt elvitték azt a cigányt, aki nem dolgozott. A közveszélyes munkakerülés olyan fogalom volt, hogy... erről szól a történet. Egy gazdaságban, egy... rendszerben a kezelési módok megoldották ezt a problémát. Az egyik fele dolgozott, a másik felét meg elvitték. Most az a baj, az egyik fele lehet, hogy most is dolgozni akarna, a másik felét meg nem viszik el, és ez lejárta titeket. Ezt te mondtad ki. Erről szól a történet. Ez a '90 utáni helyzet.”

A cigány identitású férfinak és neves romakutatónak, Szuhay Péternek a témáról megegyezik a véleménye:

„A cigánynak mondott és magukat cigánynak mondó emberek titkosan vagy nyíltan vállalt identitása függhet attól a diskurzustól, amely a többség körében a cigányokról folyik. Ennek a diskurzusnak különböző szintjei és formái vannak, a fotóktól, művészi ábrázolásoktól a tudományos diskurzuson keresztül a politikáig, és a másik irányban a mindennapi társadalmi közbeszédig. Az, hogy a különböző településeken az intézmények képviselői és a helybéli emberek hogyan viszonyulnak a cigányokhoz, meghatározhatja a cigányok identitását és etnikus vállalását. Lehet, hogy „A” településen megengedik, hogy a faluba költözzenek cigánynak ítélt emberek, míg „B”-ben nem; lehet, hogy „C”-ben gettószerű telepre szorítják őket, míg „D”-ben hozzájárulnak ahhoz, hogy a településen akaratauk szerint elszórtan lakhassanak; és lehet, hogy „E”-ben külön cigány iskolai osztályokat hoznak létre, míg „F”-ben

vegyes osztályokban tanulnak cigányok és nem cigányok.” (Szuhay, 2007:99)

c) **kriminalizáló diskurzus**

Európa-szerte a 19. század óta – jóllehet a nemzetállamok deklarálták a nemzetiségek autonómiáját, vagy legalábbis a békés együttélést – a mássággal kapcsolatos valamennyi beszédmód erősen kirekesztő volt, ami különösen akkor erősödött fel, amikor egy adott népcsoportra eltérő magatartása, értékrendje folytán a leg-egyszerűbb elmarasztalásnak az látszott, ha megbízhatatlannak, kiszámíthatatlannak, hazugnak, végső soron

valamilyen gátlástalanságra apellálva bűnözőnek minősítették. Életmódjuk és értékrendjük okán a cigányok nagyon hamar a többségi társadalom által megbélyegezettek, kriminalizáltak lettek. Erről könyvtárnyi tudományos és irodalmi mű, valamint tévhit, előítélet született, amellyel mi magunk is találkoztunk a kérdések, beszélgetések során. Nem célunk tovább erősíteni ezt a diskurzust, hanem a következőkben azt mutatjuk be, hogy már megfogalmazódik az a bűnmegelőzési koncepció, amely egyben épp e kriminalizáló beszéd erejét igyekszik csökkenteni.

Férfi, 38 éves, egyetemi végzettségű

V.: – „Jogi eszközökkel megelőzési feladatokat operacionalizálni nem lehet. Az együttműködésben éppen ezért szükség-szerű, hogy például a fiatalokúakkal és mindenféle fiatalokúakat érintő prob-

lémákkal, valamint a hátrányos helyzetű fiatalokkal kapcsolatosan is több embernek van feladata, felelőssége. Van a helyi rendőrkapitányságnak. Van az önkormányzat szakirányú hatóságának, és van az egyéb civil és egyéb más szervezeteknek, akik ezt önként vagy az önkormányzattól átvett alapon végezhetik. Ezzel mindig az a probléma, hogy minden szervezet, és amikor elkészítettük a bűnműködési koncepciót tavaly májusban, és azt az Igazságügyi Minisztériumnak elküldtük véleményezésre, ez nagyon eklatáns módon megjelent, hogy ezek a szervezetek látják egymást, tudnak egymásról, de mindenkiben él egy roppant büszkeség a saját praxisára, saját szak-

Andragógia – másképp

személyiségében rejlő ok. A Pedagógiai Szakszolgálat elég jól csinálja Sátoraljaújhelyen. Ha van valami probléma, most csak egyet kiemeltem, ne csak egyirányú jelentés, szignalizáció legyen, hanem oda-visszakövetés. A fővárosi önkormányzat gyámügyi hatóságával éppen erről beszéltünk két hete az országos értekezleten. A másik, hogy azok a feladatok, amelyek nincsenek konkrétan nevesítve, egy demokratikus jogállam nem működhet úgy, hogy az élet minden területét leszabályozza. Számos működési paraméter, vagy működési módja van, hogy egy kicsit akkor avatkozik bele, ha nagy beavatkozást igényel, vagy pedig teljesen minden területét, minden részét leszabályozza. Egy demokráciában nem lehet ilyen, nem adhat minden helyi, társadalmi problémára azonnal választ. És amikor viszont egy vidéki, egyébként borzasztóan stresszes és... talán infrastukturálisan, azt mondom, de mindenképpen az országos átlagtól egy kicsit lemaradottabb térségről van szó, ahol nagyon feszített a munkatempó, feszített a megélhetési konfliktus, az, hogy van munkahelyem, ahol dolgozom, akkor ezek a problémák is megjelennek, de inkább nem szakmai feladatként, nem annyira kristálytiszta szakmai feladatként jelennek meg, hanem elosztva. Az egyének, minden esetben a probléma megoldók, az ügyintézők, a szociális munkások egyéb feladatai között. És mindaddig, amíg nincs konkrétan nevesítve a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatosan a rendőrségnek, az önkormányzatnak, a karitatív szervezetnek, vagy ugye most már lehetőség van arra, hogy civil szervezetek az önkormányzattól feladatokat vállaljanak fel. De amíg ez nincs nevesítve, addig nagyon nehéz megfogni, számon kérni, és egyáltalán partnerségre biztatni. Sátoraljaújhelyről beszélünk. Vannak azért egyébként ennek eltérő, nagyon szép példái is. Nagyon sok mindennek a feltétele, megérem és elfogadom, és mindenkit arra biztatunk, hogy olyan világban élünk,

amikor pályázni kell, és pályázatokból kell fenntartaniuk maguknak azokat a szervezeteket, amelyek korábban részesei vagy nem teljes részesei, de támogatottjai voltak a központi költségvetésnek. Ezt van, aki elfogadja, de ezzel együtt van egy nagyon szomorú jelenség, hogy nagyon, még bármennyi pályázatot elkészítő, bármelyik Európai Unió által támogatott... annak idején én is részese voltam olyan képzési projektnek, ahol többek között Zemplénben készítettük fel a civileket, vállalkozókat, polgárokat a csatlakozással járó feladatokra, köztük a pályázatírással, még ma sincsenek felkészülve. Ez az egyik megállapításom. A másik pedig, hogy rengeteg a kókler. [...]

A bűnmegelőzési koncepciónak az volt az alapja, hogy a helyi problémára, helyben megfogalmazott, helyi választ kell adni. Tehát a helyi önkormányzat, a helyi rendőrség problémáját nem fogja megoldani a megyei kapitányság, az országgyűlés vagy a kormány. Ezzel együtt tisztában kell lenni azzal, és amikor tavaly készítettünk egy cselekvési tervet az önkormányzatnál épp a roma konfliktusokkal kapcsolatosan, ettől nem térhettünk el, mert például olyan kérdést, mint a roma konfliktusok, nem fogjuk tudni megoldani. A sátoraljaújhelyi rendőrség nem fogja tudni kezelni. Egyre több roma család telepedik le Újhelyben. Semmilyen demokratikus jogállamban ezt megakadályozni nem szabad, nem lehet. Ezzel együtt a romák együttélését valamilyen módon szabályozni kell...

De azt tessék szíves lenni tudomásul venni, hogy minden konfliktus, közbiztonsági konfliktus esetében New Yorktól Chicagóig, vagy Európában Belgiumban vagy Angliában akkor történt közösségi beavatkozás, hogyha a társadalmat, a helyi közösséget ért sérelem meghaladta a helyi közösség tűrőképességét. Tehát mindaddig, amíg a közösség ezt tűri, addig nem fog a közösség összefogni. Tettszik érteni? Tehát a társadalmat, a helyi közösséget ért sérelem foka, ha meghaladja a helyi közösség tűrőképességét. Ez egy óriási dolog.

KI: – És melyek azok a konfliktusok vagy problémák?

májára, és nagyon nehéz elérni azt, hogy ezek a szervezetek között egy munkamegosztás alakuljon ki, vagy egyfajta partneri viszony. Tehát vagy magamnak vindikálom a feladatot, és akkor azt hiszem, hogy én vagyok a legfőbb megoldó kompetens, vagy pedig azt mondom, hogy nem az én történetem, és lerázom magamról. Arról beszélünk, a közösségi bűnmegelőzés – és ez több mint rendőrség, ez óriási váltás – címszava alatt, hogy amikor a rendőrfőnök oldja meg a problémát. Amikor a rendőrfőnök tapasztal egy problémát, találkozik egy csellengő fiatalal, egy iskolakerülővel, akkor nem odáig tart a feladata, hogy hazakiséri. És letudja, ne adj Isten, egy rendőrségi jelentés formájában, vagy egy átirattal az önkormányzat hatósága felé, hanem néhány hét múlva soron, végigköveti, hogy rendszeres ez a probléma, vagy egyedi jelenség volt. Mi ennek az oka? Van-e mögötte valamilyen háttér, a családi háttérben rejlő, vagy a gyermek

V.: – Most már ott tartunk, hogy a közösség szereplői felismerték azt, hogy van sérelem, de ebben a pillanatban a megoldást abban látják, hogy a rendőrséget vagy az önkormányzatot címkézik, felelőssé teszik a problémáik megoldásáért. Látni kell a biztonságot, olvastam a Gönczöl Katalin cikkét az Élet és Irodalomban a szolgáltatott igazságról, nem fogja sem az önkormányzat, sem a rendőrség megoldani. Tehát mindenkinek egy kicsit vállalni kell. Tehát amikor egy boltos, akinek elektronikai üzlete van, huszadszor törnek be hozzá, visznek el értéket, most nem tesz meg egy 40 ezer forintos beruházást, ami egy figyelő kamera, történetesen nem vagyok kamerapárti, hozzá teszem, de a saját boltjának a védelmére ez tökéletes, akkor el kell gondolkodni azon, hogy valóban akar-e biztonságot?

Volt egy vetélkedő, egy többfordulós vetélkedő, amit a zempléni térség iskoláinak hirdettük meg, ennek a csapat-fődtja az volt, hogy elmehet egy ilyen szálloda, ott a Hunor, ami a legjobb szálloda, és dzsakuzit, meg mindent használhatnak azzal a pedagógussal, aki felkészítette őket. Amikor én ezt elmondtam egy helyi pedagógusnak, akkor ő visszakérdezi, hogy hol talállok egy olyan pedagógust Sátoraljaújhelyen, aki két órát vagy hármát a szabad idejéből el fog a gyerekekkel tölteni. Na most akkor megkérdem, ha valóban olyan nagy a társadalmi sérelem, mint amilyen a társadalom tűrőképessége? Tehát ha egy pedagógus... nagyon leterheltek a pedagógusok, nem bántom őket, tessék megérteni, borzasztó nagy munkatempóba és teher alatt élnek minden nap. De amikor felteszem ezt a kérdést, és tényleg egy ilyen lehetőség van, akkor ez egy helyes kérdés? És ilyenből nagyon sok, azt mondom, szükség van egy szemléletváltásra. [...]

K.: – És önök milyen megoldásokat tudnak elképzelni a romák együttélésének javítására?

V.: – A romák egymással is megosztottak. Tehát az osztályon van egy kollégám. Ő egy roma rendőr. Ő maga is jól látja, hogy mennyire megosztott a roma-

közösség. Sátoraljaújhelyen a helyi romaközösség ugyancsak megosztott. Tehát nincs meg bennük az a klasszikus összetartás, ami egy időben jellemezte. Tehát ugye a rendőrök jól tudták, ha egy roma elkövetett egy bűncselekményt, akkor inkább vállalta az asszony, aki terhes volt, magára vette, mert jól tudta, hogy nem lesz becsukva, mégis, hogyha a családfenntartó, aki megteremti, az a férfi, aki történetesen elkövette, az mentesülhet, vagy más lesz az ügy elbírálása, vagy vége. Nem tudom azt megbecsülni ma, hogy egy ilyen helyi közösségben vagy helyi közösségekben általában mivel lehet a romákat ilyen kohézióra bírni, összefogásra bírni. De az nagyon fontos lenne, hogy tőlük jött, tőlük származó példaképeket állítsunk.”

Az önáazonosság megmutatkozik az egyén munkához való viszonyában és az emberi tevékenységekről vallott diskurzusában. A közelmúlt szakirodalmában erről Váradi Monika terepmunkáiban pontosan megfogalmazza az általános helyzetet:

„Az új szegénység... mintegy felülírta a szegénység hagyományos formáit, mert nyilvánvalóvá vált, hogy a legnagyobb szegénységi kockázatot a szervezett munka világától, más szóval az elsődleges munkaerőpiactól való távollét jelenti. S ez az a kardinális pont, ahol a szegénységről és a társadalmi kirekesztésről szóló diskurzus érintkezik egymással...”

...A szövetkezetek, ipari telephelyek összeomlásával eltűntek a helyi gazdaság említésre méltó foglalkoztatási potenciállal rendelkező szereplői (Kovács, 1998), a térségi központok, városok gazdasága nem volt képes olyan mértékű regenerálódásra, hogy fel tudná szívni az első munkaerőpiacról kikerülő seregét, s ha akadna is munkahely, a munkaadók zöme jellemzően nem a távoli, rossz közlekedési adottságú falvakban élő dolgozókat keresi. (Kertesi, 2005; Köllő, 2006)

S még ha itt keresné is, nem feltétlenül találna alkalmazható embert. Egyrészt, mert az aprófalvakban élő munkaképes korú nők és férfiak többsége, különösen, ha cigány származású, alacsony iskolai végzettségű és szakképzetlen. Másrészt a tartós munkanélküliség állapota, amelyben az aprófalvak jelentős részének lakosai élnek, már nagyon hamar a folyamatos munkavégzéshez szükséges képességek és készségek elvesztéséhez, remény- és motivációvesztéshez vezet, amelyekből jó esetben komplex (képzéssel, személyre szabott mentorálással egybekötött) és költséges foglalkoztatási programok tudják kimozdítani őket, miközben az elsődleges munkaerőpiac gyengesége miatt e programok tartós eredményessége is megkérdőjelezhető...

...Ahol nincs munka az elsődleges piacon, ott a megélhetés kényszere az informális (fekete/szürke/láthatatlan) gazdaság kínálta lehetőségek felé szorítja a munkanélkülieket, szegényeket. Az informális, fekete gazdaság ugyan a gazdaság- és foglalkoztatáspolitikai Don Quijote-i küzdelmeinek örökké kitérő ellenfele, ám léte a rendszer működőképességének elengedhetetlen eleme, hiányában például a szegénység is elviselhetetlen mértékűvé, robbanásveszélyessé válna.

...Az informális gazdaságban való részvétel a felvásárlóknak értékesített gyógynövények, gomba, csiga gyűjtésétől a már említett napszámos munkáig terjedhet. A napszámot baranyai falvakban csak „cigánymunkaként” említették. Itt is, és tiszántúli, északi

településeken is éles a verseny a nap-számos munka piacán..." (Váradi, 2007:75, 76, 77, 80)

A mi vizsgálatunkban a munkanélküliségről, a regisztrált munkanélküliek viselkedéséről, és társadalmi integrációjáról a kisváros egyik mértékadó személye nyilatkozott.

V. (Férfi, 53 éves, felsőfokú végzettségű): – „A munkanélküliek száma a térségben olyan 3600–3800 fő körül mozog, és rendkívül kedvezőtlen az iskolai végzettség szerinti összetétele. Az általános iskolai végzettséggel rendelkezők száma is nagyon magas, 50–70%, sőt, ezen belül a 10% még az általános iskolát

Andragógia – másképp

juttatásra... Van Audijuk, meg Mercedesük, rendkívül divik a környéken, benzinturizmusnak hívják ezt, itt van közel Ukrajna hozzánk, 70-80 kilométerre. Átmennek. Ide is ad 200 forintot, oda 500-at, a másiknak ezer forintot, és akkor 200 literes tankkal vannak felszerelve ezek az autók, mellesleg betesz az autójába 20 karton cigarettát. Egy karton cigarettán ezer forintot lehet keresni. Hogyha tíz kartonnal elad, az 10 ezer forint, mellette még a benzin. A Munkaügyi Központ, vagy a Szociológiai Intézet nagyon szép tanulmányokat készíthet, meggyőzheti őket arról, hogy a közösséghez való tartozás fontos, és milyen jó az, hogyha van munkahelye. 57 ezer forintért. Mondja erre, hogy »ezért fogok én dolgozni«?!

K.: – Van sok felkínált munkalehetőség?

V.: – Ez a másik dolog, hogy elég szűkösek azok a munkalehetőségek, amelyek itt a Munkaügyi Központ kínálatában szerepelnek. Korábbi időszakban a varrónői munkakör volt jellemző, éveken keresztül, amikor volt egy nagyszámú munkanélküliség itt a térségben, ezek között megjelent egy munkaerőhiány. Varrónőket korlátlan számban képesek lettek volna felvenni és alkalmazni. 1200 főt foglalkoztató szövetkezet, társaság volt, és most kezdtek meg ennek a cégnek a felszámolását. Ez a cég is leült. Most már csak 500-an maradtak a végére, és többségében az utcára, munkanélküliek. Hogy a textilipar miért került ebbe a helyzetbe, miért nincs szüksége a magyar cégek által előállított textilipari dolgokra?

K.: – Akkor ezek nők?

V.: – Elsősorban nők.

K.: – És sokan vannak Sátoraljajúhelyről?

V.: – Mi nem különböztetjük meg, hogy valaki Sátoraljajúhelyben vagy a térség bármelyik településén lakik, mert ez egy területi feladatot ellátó kirendeltség, hogy most valaki 10 vagy 20 kilométerre lakik, ezeket az embereket mi nem regisztráljuk. A mi feladatunk fog megnőni, illetve az ő sorsuk válik bi-

zonytalanná. Azok, akik ott dolgoznak, sok esetben hónapokon keresztül fizetés nélkül vagy nyomott árakon, nyomott béréken, a bérük esetleg a minimálbért sem érte el, ebben az esetben, ezekben az emberekben megvan a munkavállalási hajlandóság. Ezeknek, ha megszűnik a munkaviszonyuk, nem biztos, hogy egykönnyen, egyhamar el tudnak helyezkedni, és újra találnak maguknak munkahelyet.

Nagyon jó az, hogy itt milliókat, tízmilliókat fordítanak képzésekre, de senki nincs, aki megmondaná nekünk, vagy utalna arra, hogy milyen szakirányba induljunk el. Vannak kísérleteink, és vannak olyan programjaink, ami alapján próbálunk tanfolyamokat szervezni, ezzel a végzettséggel hátha megnőnek a munkaerő-piaci esélyei, és el tud helyezkedni, de nincs olyan gazdasági háttér, amelyik felmérné és jelezné a munkanélküliek felé, a munkanélküliekkel foglalkozó hivatalok felé, hogy mely irányba kell lépni. Ugyanez vonatkozik az iskolarendszerű képzésre is.

Manapság nem elfogadott még mindig, hogy a roma származásúakat egyenrangú partnerként kezelik. Nem tudom, ilyen emberi előítéletekkel találkoztak-e, találkoznak-e? Nem biztos, hogy egy idős ember jó néven venné, hogyha az ő szociális gondozását roma származású ember akarná intézni. Valamilyen teljesítménykényszerben is vagyunk, mert el kell indítani egy tanfolyamot, azt meg kell szervezni, ott le kell vizsgázni embereknek, és utána megkérdezik tőlünk, hogy milyen az elhelyezkedési arány, mennyiben tudnak azok az emberek a tanfolyam, a végzettség birtokában munkaviszonyt létesíteni?

K.: – Arra vagyok kíváncsi, hogy van-e különbség, hogy hogyan élik meg a hosszú távú munkanélküliséget? Lát-e különbséget a romák és nem romák között?

V.: – Nem látok különbséget. Elfogadják a helyzetet... Legnagyobb gondunk az, hogy sok esetben külső szervezeteket, a Munkaügyi Központot, az önkormányzatot hibáztatják azért, hogy ők miért nem kapnak többet. Támogatás, támogatás, segítség, segély. Amióta működik az a rend-

sem fejezte be. És e között a 10% között elsősorban roma van...

K.: – Valaki azon sértődik meg, ha romának mondják, van, aki meg a cigányon.

K2.: – És ez a 3600-as szám regisztrált szám?

V.: – Ez egy regisztrált szám.

K2.: – És becslések vannak arra vonatkozóan, hogy mennyi a valóságban a munkanélküli?

V.: – Becsülni lehet, akár 20–30%-kal is több. Vannak olyan becslések, hogy ez akár 50%-kal is lehet több, azoknak a száma, akik munka nélkül vannak. Ez az egyik oldala. A másik oldala, volt országos munkavédelmi, munkabiztonsági ellenőrzés, építőipari cégnél, a dolgozók több mint fele feketén dolgozott. Itt is az van, hogy 3600 fő, ebből 200-nak megvan az elfoglaltsága. Tudja, hogy mit csinál? Rendszeresen eljár alkalmi munkát végezni, vasat gyűjt, meg egyéb elfoglaltsága van, meg tartja a markát az állami

szer, aki nem tud elhelyezkedni az önkormányzat útján, aki nem tud közhasznú munkát végezni, sehol elhelyezkedni, az rendszeres szociális segélyt kap...

Nagyon sok ember, és különösen a romákat emelném ki, hogy ők megelégszenek a bizonyos segéllyel, és az életmódjukból, az életvitelükből adódóan a kööttséget, a rendszeres mindennapi elfoglaltsággal járó munkát nehezen viselik. Nehezen viselik, merthogy nekik be kell menni. Ők azt szeretik, ha ezt a segélyt ők megkapják, és akkor elindulnak, és vasat gyűjtenek, vagy itt a Hegyközben, nagy gombatermő vidék ez, gombásznak.

Hogyha azt az életvitelt látják otthon, hogy nem kell felkelni, nem kell felöltözni, nem kell teljesíteni azokat az elvárásokat, amelyek a munkaviszonnyal együtt járnak... biztos, hogy nagyon sok tisztességes, becsületes roma is van, aki issza a levét azoknak az embereknek [a nemtörődomsége miatt], [szenvedi] azokat az előítéleteket, akik visszaélnék nagyon sok mindennel. Bűnözéssel, lopással, csalással, mások becsapása, mert ilyenek is vannak.

Nem biztos, hogy azért váltak minden esetben munkanélkülivé, mert romák. Azért váltak munkanélkülivé, mert ők voltak azok, akik leginkább szakképesítéssel nem rendelkeznek. Minden területen manapság megvan az elvárás, hogy végzettsége [legyen]. Abban a pillanatban, a rendszerváltáskor – maga kislány volt akkor, talán csak tanulmányokból emlékszik vissza arra az időszakra, a KMK fogalmára, bezárták az embereket akkor, ha valaki havonta 21 napot nem dolgozott – [drasztikus változás lett].

„K.: – Úgy tűnik, minthogyha mindig csak a férjéről beszélünk, roma férjéről. Milyen a roma nők foglalkoztatottsága?

V.: – Rendkívül nehéz a roma nők foglalkoztatását – valamilyen irányba terelni. Kértük a Kisebbségi Önkormányzatot, hogy próbáljon valamilyen ötletet adni nekünk, ne mi találjuk ki, hogy mi az, amit lehetne a roma nők számára indítani. Nem kaptunk segítséget.

K.: – Ezt ők se tartják olyan fontosnak?

V.: – De fontosnak tartanak, ők megfogalmazzák ennek a fontosságát. Bár a roma családoknál az életvitelből adódóan nekik az elsődleges feladat, a szerepkör a szülés, illetve a gyerekek nevelése. A férfinak a feladata, hogy a családot eltartsa. A roma nők bejelentkeznek munkanélkülinek. Nem volt nekik korábban munkaviszonyuk, ezért járadékot nem javasoltak, egy év elteltével, ha megkapják a rendszeres szociális segélyt, akkor megelégszenek azzal, hogy van valami juttatásuk, családi pótlék, meg egyéb más szociális támogatásból valahogy meg tudnak élni.

K.: – És az iskolázottság, iskolai végzettség? A 8 általánost azért befejezik?

V.: – Nem jellemző, elég sok a roma lány, akik nem fejezik be a 8 általánost. Itt a regisztrált munkanélkülieknek 10%-a az, (3600-ból olyan 320–340 fő között mozog általában), akinek nincs meg a 8 általános iskolai végzettsége. Ez elég magas átlag.”

V. (Férfi, 51 éves, főiskolai végzettségű): – „Különböző dolgokat hall az ember... ha a szülőt kérdezem, miért nem akar lakatosnak jönni a gyereke, akkor azt mondja, minimál bérrel végezen ilyen nehéz munkát? Ezt hallom a szülőtől. Mit hallok ugyanakkor a polgármestertől? Nincs lakatos... Vennének föl, de nincs lakatos. Ha megnézzük a térségben a szakmunkás-béreket és azoknak a szakmunkás-bérét, aki, mit tudom én ötéves gyakorlattal rendelkezik, mert lehet, hogy aki 15 éve már a szakmában van, az jobban keres, az már volt nyolc cégnél, és óriási tapasztalata van, és az keres 80 ezer forintot, ami hatalmas bér. 80 ezer forintot haza visz. 15 év után. Ez nem vonzó a gyerekeknek. És nagyon sok gyerek úgy gondolkodik, meg a szülő, hogy ha olyan keveset keres, ne kelljen neki olyan nehéz munkát végezni mint kőműves. Tehát én úgy gondolom, hogy mind a kettő egyszerre van jelen. Mind a két jelenség. Tehát tényleg vannak olyan szakmunkások, akik viszonylag jól keresnek, tisztos-

ségesen keresnek, és ugyanakkor vannak nagyon sokan, akik minimálbérért dolgoznak. Ezt a pénzt, ezért a munkáért keveslik. És ez nem egy vonzó dolog. Nem igen tudom, az az igazság, nagyon nehezen tudom a diákjaimat motiválni. Nagyon nehezen. Kereskedők mit látnak? Kereskedők azt látják, hogy vannak kereskedők, akik elvégezték az iskolát, és kint vannak az utcán, tehát munkanélküliek. És miért? Azért, mert a munkaügyi hivatal támogatja a munkanélkülit, akit felvesznek három hónapra, és aztán elbocsátják, és nem ért a szakmához. Tudja a gyerek, hogy nem ért a szakmához. És ő itt van, végzettséggel. 3 évig dolgozott egy boltban, gyakorlatra járt.

129
K É K

Tehát össze nem lehet hasonlítani a tudását azzal, akit fölvesznek. Ez van.

Mi megpróbáljuk a magunk lehetőségeivel motiválni, tehát például az egyik az, hogy megmutatjuk, hogy Nyugat-Európában mit keresnek a szakmunkások, és hogy hol állnak. És hogy előbb-utóbb nálunk is lesz. Tehát ez hosszabb távon nem tartható. Tehát ha kibírsz 10 évet, akkor ez biztos változni fog. Van egy másik, amikor azt mondjuk, figyelj, tanulj nyelvet. Menj ki. És próbálj külföldön állást keresni. És van erre is számtalan példa.”

Az identitás szempontjából a család szerepe meghatározó. A terepmunka alkalmával azonban azt tapasztaltuk, hogy a célcsoport tagjai magánéletükben családjukkal kapcsolatban többnyire rejtőzködők. A háttérben a szemérmességen túl individuális és raciónális döntések, valamint a szegénység áll. Ennek igazolásul két rövid interjúrészlet következik:

A válaszoló férfi, 36 éves, 8 általánost végzett, kisvárosban él

K.: – „És milyen az ideális családi élet és a családi összetétel?

V.: – Hát nem azért, mert a mienk négyfős, de a mai körülmények között felelőtlenség hat, nyolc gyereket felvállalni. Tehát, hogy azt tudjuk tisztességes körülmények között felnevelni, még egy átlagos jövedelemmel rendelkezőknek is, mint a mi családunk, még ennél jobb jövedelem mellett is, én meg, hogy így alakult a sors, hogy egy fiú, egy lány.

K.: – És min múlik, hogy valaki a számára ideálist meg tudja valósítani?

V.: – Hát szerintem mindenki a saját sorsának a kovácsa. Mindenki úgy ala-

kitja az életét, ahogy akarja, meg hát, ahogy tudja. A körülmények. Hát első sorban én határozom meg a körülményeket is.”

A válaszoló nő, 38 éves, befejezetlen általános iskolai végzettségű, kisközségben él

K.: – „Hányszor eszik egy nap? [a gyereke]

V.: – Sokszor. Össze-vissza eszik.

K.: – És melyik az az étkezés, ami soha nem hiányzik?

V.: – Hát a reggeli, az ebéd meg a vacsora.

K.: – És mit szokott általában enni?

V.: – Mikor mit.

K.: – Hát mégis? Reggelire, mondjuk, mit ad?

V.: – Tejberizs, bundás kenyér, pirtós. Kifli, mikor mit.

K.: – Ebédet?

V.: – Hát, amit főzünk.

K.: – És vacsorára?

Andragógia – másképp

V.: – Hát van, mikor szalonnát, mikor mit.”

A Zempléni Kistérség lakói identitásának lokális megismerésén túl globális szemszögből is vizsgálódunk. Ennek háttéranyagát egy, az interneten lezajlott beszélgetésre alapoztuk, és fókuszcsoporthoz beszélgetés keretében ismét megkérdeztük a résztvevőktől, kit tekintenek cigánynak. A résztvevők szélsőségesen megosztottak voltak, miután megismerték a levezetés lényegét:

„[...] Eleinte még egymás mellett fogunk élni mi cigányok és magyarok. Lassan érvényt fogunk szerezni annak, hogy a cigány nyelvet is elfogadják hivatalos nyelvnek. Mi nagycsalád vagyunk, és nagyon nagy a közösségi szellem, az együvé tartozás érzése. Nagy a gyermekáldás. A magyarokról ez nem mondható el. Világos, hogy mi fog történni. Lassan, és biztosan mindinkább miénk, romáké lesz ez az ország. Mi vigyázunk majd a magyar kisebbségre. Adunk nekik munkát a saját országunkban. Európa és a világ olyan követelményeket támaszt ahhoz, hogy Magyarország bekerülhesen Európába, amelyek megteremtik a feltételeket hozzá, hogy mindez így legyen. Annyi nép eltűnt már a történelem során, amikor az adott kor domináns hatalmai ebben érdekeltek voltak...”

A válasz:

„Ha ez a levél körbejárja az országot, nem tudom, mi lesz itt. Ha mindenki úgy reagál rá mint én. Ugyanis hihetetlenül felháborított. Rengeteg támogatást kaptok, de minek, Szülitek a rengeteg gyereket rakásra, aztán magukra hagyjátok, bűnözők lesznek, és műveletlenek. Ez a nagy családszeretet??? Szerencsétlen magyar meg nem mer két gyereknél többet vállalni, mert nem bír többet tisztességesen felnevelni! És ők lesznek a jövő nemzedéke. Kérdem én, ha nem marad

az országban dolgozó magyar ember, ki fog titeket eltartani cigányok??? Ki osztja majd a segítyt, ha nem lesz mi-ből, mert nem lesz ember, aki dolgozon...?” Stb.

Magunk azon a véleményen vagyunk, hogy épp az ilyen egyértelműen rasszista felfogás tette „forró témává” az alapkérdést: hogyan vállalja az egyén az etnikai hovatartozását? Marad az évtizedek óta a hazai és a nemzetközi gyakorlatban is elfogadott megoldás: a nemzetiségi hovatartozás önbevalláson alapul.

IRODALOM

- Assman, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Breakwell, G. M. (1986): *Coping with threatened identities*. New York: Methuen.
- Breakwell, G. M.–Lyons, E. (eds.) (1996): *Changing European Identities: Social psychological analyses of social change*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Bruner, J.–Fleischer-Feldman, C. (1996): Group narrative as a cultural context of autobiography. In: Rubin, D. C. (ed.): *Remembering our past*. Cambridge: Cambridge University Press. 291–317.
- Chiu, C.–Krauss, R. M.–Lau, IY-M. (1998): Some cognitive consequences of communication. In: Fussell, S. R.–Kreuz, R. J. (eds.): *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication*. New Jersey: LEA.
- Csepeli György–Örkény Antal–Székelyi Mária (2000): Nemzeti etnocentrizmus Közép-Európában. In: Kolosi Tamás–Tóth István György–Vukovics György (szerk.): *Társadalmi Riport 2000*. Budapest: TÁRKI.
- EFact 2002. Szociológiai kutatások.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erős Ferenc (2001): *Az identitás labirintusai. Narratív konstrukciók és identitászstratégia*. Budapest: Janus–Osiris.
- Erős Ferenc (szerk.) (1998): *Megismerés, előítélet, identitás*. Budapest: Wesley János Lelkészképző Iskola–Új Mandátum.
- Fábián Zoltán (1990): *Tekintélyelvűség és előítéletek*. Budapest: Új Mandátum.
- Feischmidt Margit–Szuhay Péter (2007): A sűrű leírás. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. (Módszertani jegyzet.)* Budapest: Néprajzi Múzeum–PTE-BTK Komm. és Médiatud. Tanszék. 243.

- Feischmidt Margit (2007): Az antropológiai terepmunka módszerei. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány*. 229.
- Haan, N. (1977): *Coping and defending*. New York: Academic Press.
- Havas Gábor–Kemény István (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 3.
- Hayek, F. von (1995): *Piac és szabadság*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Kemény István (2000): Foglalkoztatás, munka, munkanélküliség. In: Kállai Ernő–Törzsök Erika (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon*. Budapest: EÖKP.
- Kemény István (2003): Válság után. Szegények, munkanélküliek, cigányok, versenyképtelenek. *Esély*, 2.
- Kemény István–Jankó Béla (2003): A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő*, október.
- Kovács Éva (2007): Interjú módszerek és technikák. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány*. 270.
- Krohne, H. W.–Rogner, J. (1982): Repression-sensitization as a central construct in coping research. In: Krohne, H. W.–Laux, L. (eds.): *Achievement, stress and anxiety*. New York: Hemisphere.
- László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Budapest: Új Mandátum.
- Lazarus, R. S. (1966): *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Le Bon, G. (1913): *A tömegek lélektana*. Budapest: Franklin Társulat.
- Mester Tibor (2007): Mentális térképezés. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány*. 300.
- Rajnai Judit (2004): *A szöveges értékelés az Európai Unióban és a magyarországi szabályozásban*. (Háttér tanulmány.)
- Rapos Nóra (2004): *A hazai alternatív iskolák és a szöveges értékelés*. (Kézirat.)
- Reicher, S.–Hopkins, N. (2001): *Self and Nation*. London: Sage.
- Ricoeur, P. (2001): A narratív azonosság. In: László J.–Thomka B. (szerk.): *Narratív pszichológia*. (Narratívák 5.) Budapest: Kijárat Kiadó. 15–27.
- Sarbin, T. R. (ed.) (1986): *Narrative psychology. The storied nature of human existence*. New York: Praeger.
- Searle, J. R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom*. Budapest: Vince Kiadó.
- Szuhay Péter (2007): Romakutatások. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány*. 99.
- Tajfel, H. (1981): *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Váradi Monika (2007): Szegénység, kirekesztettség. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány*. 75., 80.
- Vekerdy Tamás (1983): *A Waldorf-iskola első három évének programjáról: Kitekintéssel a tizenkettedik év végéig*. Budapest: „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány – OKI, Iskolafejlesztési Központ.
- Winkler Márta (2003): *Kinek kaloda, kinek fészek*. Budapest: SHI. Hungary Kft.





A kapkodó lét olykor teljességgé áll össze... Látszólag. Mert hát ami kapkodós, mitől is lehetne teljes...?

A megfontolásra méltó dilemma immár abban áll: mi van akkor, ha a kapkodás az állandósultság állapota, alkalmi teljesség, de nem kizáróan totális élmény...? Ha nincs több idő egy-egy még teljesebbre, még kevésbé elkapkodottra? Ha a kapkodós olvasat is legalább egyetlen kóbor betű a könyvek nagy és hosszú textusában? Ha most többre nem telik, mert évente tizenegy-

Méltatlan kontraszt, hogy a durva tettek, bornírt döntéseket, megfontolatlan kivagyiságokat és strukturális gyalázatot a színek pompázatos világáért felelős „fehér” szóval szokás illetni. E rejtjelzett üzenet dokumentumokat, kiadatlan, átbeszéletlen, sérelmesnek tekinthető otrombaságokat tartalmaz – kisebbségi környezetben. Közrebocsátója a Bolyai Egyetem Barátainak Egyesülete (Kolozsvár, 2009), mely testület a magyar universitas ügyét veszi szemügyre az európai

A. Gergely András

Kultúraközi kultúrák – gyorsolvasatban

133
KÉK

tizenhárom ezer kötet jelenik meg magyar nyelven is...? Ha az „új könyvek”, „friss szerzemények” könyvespolcán a legutóbb érkezett művek is több időt kívánnának, mint amennyi dukál...?

Marad a gyorsolvasat. Ki, miről, mit, miért? Ezek is szavak, mondatok, gondolatok a friss látásmódok teljességéhez, a kapkodósan kész világ bonyolultságának élményéhez.

Kultúrák közti áthallások, kölcsönhatások vonzzák most szűkebbre a kört, ide illő művekkel, alkotókkal, továbbgondolandókkal. Felsőoktatás, kulturális sajátosságok, értelmezések és megértések, újraolvasatok és kontextusok a hívószavak, melyek az alábbi válogatást eredményezték. Kapkodó megbocsátást remélve, amiért csak töredék tanítások surranhatnak át a közvetítő szándékán...

Mindjárt az első opusz is durva kontrasztot tükröz: *Fehér könyv az erdélyi magyar felsőoktatás kálváriájáról...*

univerzumban, az impériumváltások során, az egyetemépítési kísérletek és kudarcok historikumát végigkövetve. A szerkesztőbizottság (Balázs Sándor, Bodó Barna, Csetri Elek, Gaál György, Kónya-Hamar Sándor, Somai József) egyfajta mai és történeti értelemben fontossá vált (vagy csak jelen volt) multikulturalitás értékelve alapján ad képet az 1581-ben, Báthory István idején alapított első magyar egyetemről, a Mária Terézia által ismét Kolozsvárra telepített karokról, melyek 1872-ben mint újfent megnyitott állami magyar egyetem intézményei karoltak össze, hogy a Ferenc József alatt megizmosodott intézményt azután a román hatóságok 1919-ben ismét bezárhassák. A háborús idők még olykor kedveztek is, 1946-ban például őrizni is kellett a látszatot, hogy a magyarok egyetemmel bírnak kisebbségi jogaik méltánylása ürügyén, de legott felszámolták a látszatokat

1956-ban, mielőtt az „eseményekkel” szolidáris diákság és tanári kar a „nacionalizmus” veszélyét rejthette magában. A pártállami időkben „népi kezdeményezésre” hallgatva megszüntetett intézmény egy minisztériumi rendelet alapján egyesítésre került, s ha utóbb majd '89-ben úgy hihette az erdélyi magyarság, hogy a rendszerváltó demokrácia engedi kiteljesedni az önállóságot, tévedett: a kétezres években talpra állott Kezdeményező Bizottság ismét megkapta a vádat, hogy a két-nyelvű feliratokkal többségellenes lázításba és illegális kalandorságba fog. A kronológia, a dokumentum-melléletek, a historikus szigorúsággal követett

interpretáció egésze azt sugallja: az egyetem mint intézmény eredendően az ókori szellemi kincsek összegyűjtésének, rendszerezésének, univerzális feltárásának és értelmezésének iskolája volt a 10. században (*studium generale* néven), s az európai felfogásban az emberi értelemben vetett hit, a megismerő nyitottság és az értelmes gondolkodás rangja eleve hozzátartozott az intézményes tudásátadáshoz. Párizs vagy Bologna, a platóni akadémia vagy épp az erdélyi tudásátadás műhelyei nemcsak universitas-ok voltak, hanem a tanár és tanítvány protestáns eszmeiségét követő kultuszhelyek, a közös munkára épülő tudás topológiai esélyei. Ehhez már a teológiai és morális fennség többleteként járult a bizánci túltengést ellenpontoszó európai szellem követése, az etnikai közösségek harmóniájára törekvés, a nyelvek bűvkörét átölelő tudás és gyakorlat. A kötet egyes írásainak (összesen tíznek) aprólékos ismeretése egy kisebb tanulmány vagy

Szemle

kiadósabb feljegyzés volna, ezt szívesen hagyom az Olvasóra. Amit a kötet egésze üzen 240 oldalon: a társadalom relatív teljességének viszonylag komplex értelmezésére és megértésére elszánt törekvés kitartó volta. Ezt tanulhatjuk az alapítóktól, a küzdőktől, a vitatkozótól, kármentőktől, kálvária-járóktól, az erdélyi magyar felsőoktatás egész történetéből, példázataiból...

Tudás és társadalom elméleti viszonyrendszere, a megfigyelés, megértés, élmény szemantikai probléma-tára ugyanakkor jól láthatóan nemcsak az erdélyi világot vagy a tudástermelő intézmény szekuláris világát jellemzi, de a tudni-nem-érdemes dolgok és a tudottan is kételyekkel körülvethető értelmezés harmóniájának európai vagy még egyetemesebb létfelfogásait szintűgy. Éber Márk Áron *Élménytársadalom* címen vezet be ebbe a társadalomfelfogásba, mégpedig nem a kultúra, a munka, a hiány vagy a haszonleső gazdaság által egy szóval is jellemezhető „társadalomképletek” földézésé révén, hanem Gerhard Schultze kultúraszociológiai életműve alapján. Az erdélyi egyetemművelés évtizedek óta kitartó és következetes küzdőivel szemben a pályakezdő budapesti szociológus épp arra a gondolati ívre építi munkáját, mely a társadalmat nem mint (kizárólag vagy védekezésésképpen) kulturális univerzumában megragadható entitást értékeli, hanem izgalmas és kihívó talányként fogalmazza meg az ELTE Társadalomtudományi Karának díjazott diplomadolgozata átdolgozott kiadásában: a késő modern tőkés társadalmak (s köztük elsősorban a német) mintegy nyolcszáz oldalas kritikai bírálatában Schultze olyan tudásszociológiai alapvetést készített, mely kétségessé teszi, hogy a modernitás olyan elméletei, mint az ismeretelméleti konstruktivizmus, a kulturális struktúraelmélet, a fenomenológiai hangoltságú szociálkonstruktivizmus, a rizikó-, a szükséges- és a bőség-társadalom-képletek, a kulturális fogyasztás értelemtulajdonítási

és értékelméletei miként tematizálják a társadalmat mint megismerhető entitást, s az „ember” elméleti reprezentációjának fokozódó absztrakcióját miként ellenpontoszza a társadalmi cselekvők megismerhetőségének értelme, az élményképződés esztétikai-etikai univerzuma. Az ELTE TáTK kiadványaként napvilágot látott mű (2007) sajnos az átlag könyvesbolt „átlag olvasója” számára nem könnyedén hozzáférhető (még a szakmabeliek számára sem!), de talán az ismeretelméletben és rendszerteóriákban nem is alaposan járatosak kissé meg is lepődnének azon, amit a szerző 175 oldalon taglal, s ami empirikus kutatási téren kemény kontrasztot képez az erdélyi tudományművelés fentebb ismertetett előtörténetével: „sohan azt gondolják, hogy a jelenkori társadalom lényegének meghatározására tett kísérletről van szó. Ellenkezőleg, az egész könyv éppen arra a gondolatmenetre épül, hogy a dolgok lényegéről – ha van egyáltalán – nem szerezhettünk tudomást. A társadalmak tulajdonságairól csak összehasonlításokban lehet beszélni. [...] Az élménytársadalom egy olyan relatív állítást megfogalmazó koncepció, amely történeti és interkulturális összehasonlításban viszonylag nagy jelentőséget tulajdonít az élményeknek a társadalmi világ felépítésében” ... „Napjainkban a társadalmi kényszerek alóli soha nem látott felszabadulás lehetőségét éljük; miért kellene hát a jelenkor társadalomelméleti igénnyel megírt diagnózisának is a vitathatatlanul meglevő strukturális kényszereket a centrumba helyeznie?” Az élmény- és véleményalkotás formális nehézségein túlívelő felfogásmód a szerző érzékeny és rugalmas interpretációjában teszi hozzáférhetővé Schultze, Bourdieu és mások korszakos társadalom- vagy kultúráképét az ítéleterő kalandján át. Nagyívű szakmai pálya izgalmas kezdete ez, érdemes rá odafigyelni.

S mert az élmény- és értelemadás korszakos hullámai nemcsak a nyolcvanas évek német strukturalista vagy francia esszencialista felfogásait követik, hanem a (nem-) megismerhetőség még számos további dimenzióban marad

biztató tónusú, hadd emeljem le a polcra a kulturális struktúraelmélet (vagy strukturalista kultúraelmélet) nézőpontját tengernyi apró néprajzi és antropológiai megfigyeléssel, tereptapasztalattal cizelláló kötetet, mely *Cooltura képekben* címre hallgat (szerkesztette Schoblocher Judit), s a Kárpát-medence néprajz és kulturális antropológia szakos hallgatóinak konferencia-kiadványa. A Flatal Kultúrakutatók SZervezete rendszerint szerénytelenül szerény körülmények között tartja évi rendes konferenciáit, s midőn költségháttér támad, akkor próbálhatja csak kiadni. Ezért a kötet a maga 530 oldalával és tisztán háromoldalmi tartalomjegyzékével olyan elbágyasztóan sok jó írást ölel fel, amit csak két-három konferenciázás során össze lehet mesketélni. Nem is lehet kellő recenziói merészség kiemelni a 2003-as szolnoki és 2005-ös mezőkövesdi konferencia szövegeiből akár egyetlen témakört, előadást is anélkül, hogy a harminckét írás más szerzői joggal ne sértődnének végig a mellőzetlenség miatt. A FIKUSZ szervezete szinte a legdirektebb Kárpát-medencei hagyományt követi, amikor diákkonferenciát szervez, önálló tereptanulmányokat sürget, csoportos mutatókozásra készítet, önszervező vitatkozást generál, és egyáltalán: a kultúrába sorolható tünemények végtelenségét veszi nagytitka elé és viszi a fiatal/kortárs szakmai berkek elé... – universitástól függetlenül, intézményközi és interdiszciplináris mezőben, nyitottan más tudásterületek és kulturális világok, viták és tudáselmények felé. A Szervezet (a kezdetektől kitartó vezetőjeként ismert Kemény Márton szavai szerint) a kultúrakutatást a kulturális antropológiai és néprajzi területek, tematikák összefogására képes intézményként valóítja meg, ekként tekint önmagára, éppúgy, ahogyan az erdélyi tudományosság az egyetemen túli műhelyekre, ahogyan a Schultze-féle autopoietikus (önszervező, önmagából saját egészét megalkotó) rendszer-egész, ahogyan a társadalomtudományi ismeretek gyarapítása és átadása, népszerűsítése és tovább-

badása elképzelhető az önformálóan demokratikus műhelyek révén, s éppúgy, ahogyan a világegész is magyarázatra szorul, amikor reprezentálni kívánják.

A közép-európaiság vagy Kárpát-medenceiség egyik éppen ezért, komplexitása és értelmezhető horizontja miatt relative teljes érzület kiválóan jelenik meg akkor is, ha nem a mai társadalmisság, nem a nagy kulturális szervezetek a megértés-megismerés témái. Sebők Marcell például *A késmárki Sebastian Ambrosius történetét* dolgozza fel 2007-ben megjelent kötetében, melynek *Humanista a határon* főcímet adta. A l'Harmattan Kiadónál megjelent monográfia a hazai mikrotörténetírás komoly opusza, valósággal mérföldköve is, mely a 16. századi humanista lelkes életútját követi végig olyasfajta rekonstrukciós szándékkal, amely a biográfia és a hagyományos történetírás felől a lokális eseményhistoria árnyalatai és olvasatai felé tesz körutat. E nyomkövetésben az egyetemen kívüli társadalom, intézménynélküli értelmiség protestáns kultúratörténetének sajátos lenyomata élhető át, a szepességi városi társadalom berkein belül, ahol a „nevezetes tanult ember” rámenős vitakészsége, európai rangú kultúrája mutatkozik a maga sajátlagos pompájában. A kötet a mikrohistoria eszköztárával a történelmi kánonokon túli belső világot, az émi-kusan átélhető valóságrétegeket, élményszerű létmódokat mutatja föl, s a maga négyszáz oldalával a korszak élethű értelmiségi diskurzusait idézi elő. Nemcsak reménytelen helyzetben tanítani, nemcsak hitet hinni és tanúságot tenni, de aktívan remélni a reménytelen remények kiteljesülését – ez Ambrosius vállalása, aki az európai kulturális mozgás forrójában érezhette magát, akit szolgálata valamely isten mögötti helyhez kötött [...] Ambrosius története pedig ennek az állításnak a megfordítását is alátámasztja: „Egy határvidéki protestáns lelkész élete és munkássága is fontos lehet egy sok te-

kintben változásban lévő korszak, egy nemzetközi szellemi hálózat mindennapjai, a közép-európai késő humanizmus megismeréséhez” – írja a Szerző.

E humánus létmódok és életformák méltó belátása, közösségi és szervezeti kultúrák rendszere, intézmények és interkulturális találkozások lehetősége fénylik föl ugyanakkor abból a kötetből is, amelyet a McGraw-Hill és a VHE adott ki 2008-ban *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere* címen. A szerzőpáros, Geert Hofstede és Gert Jan Hofstede a kultúrát mint mentális programot, relativizmussal és változásában értékelendő, de mérhető értéket tekint, s ha lehet ilyet mondani a több

135
K É K

mint félezer oldalas kötetről: a kultúra átélése, sokkja, közvetítése és a multikulturális megértés lehetősége sugárzik fel a könyv lapjairól. Méltatlan lenne a hangzatos fejezetcímek, amerikai-németes precizitással és iróniával tálalt témajegyzék egy-egy apró szegmenség fölledéni – talán a leginkább azt kellene erősítenem: aki ma kultúraművelő, kultúrakutató vagy -oktató státusban e kötetet nem tekinti (vitatható, de lenyűgöző) alapműnek, az nem veszi komolyan hivatását és annak talányait.

Megannyi kötet kínálkozna még ismertetésre... Gyors vagy még gyorsabb olvasatban. De van egy adott tempó, amely már nem teszi lehetővé sem a megismerést, sem a belátást, sem a tudomásulvételt... Szeretném ezt elkerülni – már csak az olvasó gyorsolvasási készségére tekintettel is. Inkább majd máskor folytatom, kevésbé kapkodósan, a teljesség több reményével...

Szerzőink

A. Gergely András (Budapest, 1952): az MTA PTI tudományos főmunkatársa, az ELTE Társadalomtudományi Kar és a Zsigmond Király Főiskola oktatója. Kutatásai az etnoregionális problémákról, a politikai antropológia és a városantropológia nézőpontjának alkalmazásával a kortárs kisebbségkutatások témakörében formálódnak.

Balogh József Zsolt SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, negyedéves rajzművelődésszervező szakos hallgató.

Berke Zsanett SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, harmadéves andragógia szakos hallgató.

Démuth Ágnes (Szeged, 1952): SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, főiskolai docens. Érdeklődési-kutatási terület: az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők; az identitástudat összetevőinek összehasonlító vizsgálata (életkor, szakválasztás alapján); az identitástudat és az értékek összefüggései; szociális szerepek, a csoportban elfoglalt státus és az állampolgári aktivitás összefüggései.

Edelényi Adél (Győr, 1970): adjunktus, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar. Kutatási területek: a határmentiség problémája a felnőttképzésben, az Európai Unió felnőttképzéssel kapcsolatos dokumentumainak hatásai hazánkban, a munkaerő-toborzás történeti összefüggései, az európai népi kultúra regionális tagolódása, a magyar népköltészet európai összefüggései.

Gábrity Molnár Irén (Lukácsfalva, Szerbia, 1954): egyetemi tanár, az Újvidéki Egyetem Közgazdaságtudományi Kar és Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar oktatója. Kutatási területe: gazdasági szociológia; oktatásszociológia; emberi erőforrás- és kisebbségkutatás.

Máté Zsuzsanna (Kalocsa, 1961): habil. CSc, főiskolai tanár, SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet. Fontosabb kutatási területei: a művészetfilozófia és az esztétika befogadás- és hatáseleméletei; a magyar esztétika története; a magyar irodalom filozófiai beszédmódja.

Orbán Hedvig (Mezőhegyes, 1967): a szegedi Százszorszép Gyermezház igazgatója, a gyakorlati képzésért felelős főiskolai tanársegéd.

Palcsó Mária (Kalocsa, 1952): PhD, főiskolai docens, Eötvös József Főiskola Andragógia és Könyvtártudományi Intézet. Kutatási területei: az LLL filozófiai problémái; kultúraelmélet; inter- és multikulturális jelenségek.

Szalay István (Hegykő, 1944): SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet, Matematikai Szakcsoport, szakcsoport-vezető főiskolai tanár. Érdeklődési-kutatási terület: a robbantott és zsugorított számok elmélete. Korábban: Ortogonális- és Fourier-sorok szumálhatósága, Approximáció-elmélet.

Szécsiné Járasi Anikó (Gyula, 1974): SZTE JGYPK, főiskolai tanársegéd. Érdeklődési területe a rendez-

vényszervezés módszertana és a gasztronómia.

Szirmai Éva (Keszthely, 1958): SZTE JGYPK, főiskolai adjunktus. A média és a tömegkultúra, valamint az ünnep és a politika összefüggéseit vizsgálja.

Szűcs Norbert (Mezőtúr, 1975): SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, tanársegéd. Kutatási terület: oktatásszociológia; ifjúságszociológia; kisebbségsszociológia; társadalmi integráció.

T. Molnár Gizella (Kiskunfélegyháza, 1957): SZTE JGYPK, intézetvezető, főiskolai tanár. Kutatási területe: a polgári korszak magyar művelődéstörténete és a hazai nemzetiségek identitásának változásai.

T. Kiss Tamás (Jászberény, 1949): SZTE JGYPK, főiskolai tanár. Kutatási területe: a kultúra elméleti és gyakorlati kérdései; a kulturális értékközvetítés problémái.

Tibori Timea (Békéscsaba, 1950): Lapunk főszerkesztője. Kultúrakutató.

Újvári Edit (Tótkomlós, 1963): SZTE JGYPK, docens. Kutatási területe: kultúrtörténet és -elmélet; szimbolizáció-kutatás; ikonológia.

Viskolcz Noémi (Veszprém, 1967): SZTE JGYPK, főiskolai docens. Kutatási területe: a kora újkori művelődéstörténet; könyv- és könyvtártörténet.

